

UNIVERZITA KARLOVA
v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2013

Renata ČESÁKOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A
ŽÁKY NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND
PUPILS AT A PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph. D.

Autor diplomové práce: Renata Česáková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komunikace mezi učitelem a žáky na primární škole“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a dalších informačních zdrojů. Prohlašuji také, že práce nebyla využita k získání stejného, či jiného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní PhDr. Hejlové Heleně, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Dále bych také ráda poděkovala všem blízkým osobám a rodině, kteří mě v průběhu tvorby práce podporovali.

V neposlední řadě bych ještě ráda uvedla dík všem pedagogům, kteří mi umožnili realizovat výzkumnou část.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje tématu „Komunikace mezi učitelem a žáky na primární škole“. Řeší konkrétní způsob jednání ve výchovném přístupu učitele k žákům. Zabývá se partnerským a mocenským výchovným přístupem v komunikaci mezi učiteli a žáky z hlediska současnosti a historie. Charakterizuje efektivní a neefektivní komunikační dovednosti jako součást výchovných přístupů. Empirická část je akčním výzkumem mapujícím schopnosti a dovednosti partnerského výchovného přístupu začínající učitelky v praxi.

ANNOTATION

Diploma thesis named „Communication between teacher and pupils at a primary school“ deals with a specific way of behavior of a teachers in educational attitude to pupils. It explores collegial and authoritative educational attitudes in communication between teachers and pupils from historical and present point of view. It describes effective and ineffective communicational skills as parts of educational attitudes. The empirical part is an action research that maps abilities and skills of a starting teacher in collegial educational attitude in practice.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma „Komunikace mezi učitelem a žáky na primární škole“ se zabývá problematikou výchovného přístupu dospělých k dětem, zde konkrétně přístupem učitelů k žákům. Pojednává o vývoji postoje k dítěti jako o důležitém faktoru, který ovlivňuje výchovný přístup k dítěti v kontextu současných proměn vzdělávání dětí. Řeší dva základní přístupy, a to partnerský a mocenský. Poskytuje informace o složkách zajišťujících kvalitní příjem informací, což je potřebné pro pochopení smysluplnosti partnerského přístupu. Charakterizuje efektivní a neefektivní komunikační dovednosti, které se v jednotlivých výchovných přístupech nacházejí.

Praktická část mapuje pomocí akčního výzkumu schopnosti a dovednosti začínajícího pedagoga respektující partnerský výchovný přístup v praxi. Snaží se zjistit, jak se daří uplatňovat partnerský výchovný přístup. Děje se tak na základě pozorování, sebereflexí, zpětné vazby od druhého pedagoga a pozorování ostatních pedagogů.

KLÍČOVÁ SLOVA

výchovný přístup k dítěti, partnerský a mocenský výchovný přístup, efektivní a neefektivní komunikace, fyziologický základ učení

ABSTRACT

Diploma thesis named „Communication between teacher and pupils at a primary school“ considers adults attitude to children, specifically teachers attitude to pupils. It describes the development of attitude to children as an important factor which shapes educational attitude to children in a context of current changes in child education. The thesis defines two basic attitudes - the collegial and authoritarian. It provides information on components allowing an effective reception of information, which is necessary to understand the meaningfulness of the collegial attitude. It characterizes effective and ineffective communicational skills that can be found in these educational attitudes.

The practical part is an action research that maps abilities and skills of starting teacher which follow the collegial educational attitude in practice. It tries to assess the success rate of attempts of using the collegial attitude in teaching, which is being done through observation, self-reflection, observation of other pedagogues and getting feedback from them.

KEY WORDS

educational attitude to children, collegial and authoritarian educational attitude, effective and ineffective communication, physiological basis of learning

OBSAH

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. VÝCHOVNÉ PŘÍSTUPY	13
1.1 MOCENSKÝ VÝCHOVNÝ PŘÍSTUP.....	14
1.2 PARTNERSKÝ VÝCHOVNÝ PŘÍSTUP	15
1.3 POSTOJ K DÍTĚTI A JEHO VÝVOJ.....	16
2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE Z HLEDISKA EFEKTIVITY	20
2.1 FUNGOVÁNÍ MOZKU PŘI ROZPOZNÁVÁNÍ PODNĚTŮ	20
2.1.1 <i>Neurologický základ učení.....</i>	<i>20</i>
2.1.2 <i>Složky zajišťující efektivní příjem informací.....</i>	<i>22</i>
2.1.3 <i>Pravidla pro podporu vztahů mezi učitelem a žáky, i žáky navzájem.....</i>	<i>26</i>
2.2 EFEKTIVNÍ ZPŮSOB KOMUNIKACE	28
2.2.1 <i>Charakteristika efektivních způsobů komunikace</i>	<i>28</i>
2.3 NEEFEKTIVNÍ ZPŮSOB KOMUNIKACE.....	31
2.3.1 <i>Charakteristika neefektivních způsobů komunikace</i>	<i>32</i>
2.4 KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ ALTERNATIVY	35
3. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	43
II. PRAKTICKÁ ČÁST	44
1. CÍLE, ÚKOLY A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	45
2. AKČNÍ VÝZKUM.....	47
2.1 REFLEXE KURZU „RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN“	47
2.2 PŘÍPRAVY NA HODINY A REFLEXE	49
2.2.1 <i>První hodina + reflexe.....</i>	<i>51</i>
2.2.2 <i>Druhá hodina + reflexe</i>	<i>56</i>
2.2.3 <i>Třetí hodina + reflexe.....</i>	<i>61</i>
2.2.4 <i>Čtvrtá hodina + reflexe</i>	<i>66</i>
2.2.5 <i>Pátá hodina + reflexe</i>	<i>70</i>
2.2.6 <i>Závěrečná reflexe příprav na hodinu.....</i>	<i>75</i>
2.3 ZÁZNAMY PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ.....	76
2.3.1 <i>První situace</i>	<i>77</i>
2.3.2 <i>Druhá situace</i>	<i>78</i>

2.3.3	<i>Třetí situace</i>	79
2.3.4	<i>Čtvrtá situace</i>	80
2.3.5	<i>Pátá situace</i>	81
2.3.6	<i>Závěrečná reflexe zaznamenaných problémových situací</i>	83

3. REFLEKTIVNÍ ZPĚTNÁ VAZBA OD ABSOLVENTKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY 84

4. REFLEXE HODIN POZOROVANÝCH UČITELŮ 87

4.1	UČITELKA A Z DLOUHODOBÉ PRAXE.....	87
4.2	ABSOLVENTKA PEDAGOGICKÉ FAKULTY A	91
4.3	UČITELKA A Z DLOUHODOBÉ PRAXE.....	94
4.4	ABSOLVENTKA PEDAGOGICKÉ FAKULTY B	97
4.5	UČITEL D Z DLOUHODOBÉ PRAXE	100
4.6	ZÁVĚREČNÁ REFLEXE HODIN POZOROVANÝCH UČITELŮ.....	102

5. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI..... 103

ZÁVĚR..... 104

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... 105

INTERNETOVÉ ZDROJE..... 106

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1. - PROHLÁŠENÍ ŽADATELE O NAHLÉDNUTÍ DO LISTINNÉ PODOBY ZÁVĚREČNÉ PRÁCE PŘED JEJÍ OBHAJOUBOU	
PŘÍLOHA Č. 2 - PROHLÁŠENÍ ŽADATELE O NAHLÉDNUTÍ DO LISTINNÉ PODOBY ZÁVĚREČNÉ PRÁCE, EVIDENČNÍ LIST	
PŘÍLOHA Č. 3 – PRACOVNÍ LIST	
PŘÍLOHA Č. 4 – PRACOVNÍ LIST	

ÚVOD

Diplomová práce se věnuje tématu „Komunikace mezi učitelem a žáky na prvním stupni základní školy“. Řeší konkrétní způsob jednání ve výchovném přístupu učitele k žákům. Zajímá se o to, jak se dospělí lidé chovají k dětem; v tomto případě řeší přímo role učitele a žáků. Zaměřuje se na pedagogovo působení na žáky.

Důvod zvolení tématu sahá do počátků mého studia na pedagogické fakultě. Začal se u mne prohlubovat zájem o problém komunikace mezi dospělými a dětmi, protože by budoucí pedagog měl rozvíjet a budovat efektivní komunikační schopnosti a dovednosti.

Impulesem k zamýšlení nad tímto tématem byla praxe. Viděla jsem mnoho komunikačních situací, kde figurovali učitelé a jejich žáci. Všimla jsem si, jakým způsobem učitelé jednají. Někdy pro mne bylo jejich chování inspirací a někdy jsem se s ním dalece rozcházela. Zjistila jsem, že mi je mnohem bližší partnerský výchovný přístup, který dítě respektuje, nežli mocenský výchovný přístup, kde dítě figuruje jako podřízená osoba dospělého. Hlavní problém vidím v tom, když se s dětmi jedná jako s podřadnými osobami, bez úcty a respektu. Tento problém však neobsahuje jen vulgární výrazy, tresty a křik. Skrývá v sobě i formu, která na nás působí mírně a na první pohled se zdá, že nikomu neublíží. Takovou formou jsou například pokyny, příkazy a třeba i ironie, posměšky a výčitky a v neposlední řadě neúměrné odměny a pochvaly. Dospělý člověk má osvojené nějaké vzorce chování, pokud jsou tyto způsoby nevhodné, působí zákonitě nevhodně i na dítě. Dítě jednání může chápat úplně jinak, než dospělí zamýšlí. Ve většině případů dítěti ublíží a uškodí, ale dospělý však tohoto důsledku nedohlédne. Vzniká tak tedy nedorozumění. Hlavním cílem dospělého by mělo být takovým nedorozuměním předcházet.

Domnívám se, že není přikládána dostatečná důležitost tomu, jakým způsobem s dětmi mluvíme, jaké používáme výrazy a jak jim sdělujeme požadavky. Dítě s námi ve škole tráví významnou část svého dětství. Velkou měrou se tedy podílíme na jeho výchově a sdílíme tak zodpovědnost za to, v jakého dospělého člověka jednou vyroste. Tím, jak se k dětem chováme, utváříme jejich hodnoty. Rozvíjíme či potlačujeme jejich tvořivost, zodpovědnost, sebeúctu, samostatnost, respekt a další žádoucí hodnoty

člověka dnešní společnosti. Zkrátka ovlivňujeme to, jak se jednou budou chovat k nám, k ostatním dospělým a jednou ke svým dětem.

Vše se odvíjí od toho, jaký vztah si s dětmi budujeme. Pokud s dětmi jednáme jako s podřadnými osobami, nedáváme jim možnost volby a upíráme jim tak možnost převzít zodpovědnost za své činy, nemůžeme čekat, že z nich vyrostou spolehliví a zodpovědní lidé. Když se dítě pohybuje v prostředí, kde dostává pokyny a příkazy, opět nemůžeme čekat, že se u něj bude rozvíjet samostatné rozhodování. Podle toho, kde a jakým způsobem nastavíme hranice, můžeme čekat budoucí chování dítěte. Vedle mocenského a manipulativního přístupu existuje také partnerský a respektující přístup, který efektivně podporuje všechny žádané hodnoty.

Je žádoucí, zamyslet se nad naším výchovným přístupem k jednání s žáky a dětmi obecně. Jde především o to, aby je naše vystupování a vyjadřování ovlivňovalo pozitivně. Záleží na tom, aby děti rozpoznaly, co je správné a co špatné a aby se u nich rozvíjelo společenské cítění a emoční inteligence, sebeúcta a další hodnoty. Aby byl tento proces účelný a účinný, nesmí se při něm nikdo cítit ohrožený a méněcenný.

Cíle: Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Považuji za důležité zařadit mezi teoretické cíle získání základního přehledu o tom, jak se s dobou mění výchovný přístup k dětem. Důvodem je potřeba uvědomit si, že ve vztahu mezi dospělými a dětmi stále dochází ke změnám, a že tento proces není ukončen a je nutné na něm dále pracovat. Protože zde řeším výchovný přístup, dalším cílem je rozlišení dvou základních výchovných přístupů, a to partnerského a mocenského. Další z teoretických cílů je seznámení se s informacemi o fungování mozku. Informace se zaměřují na rozlišování ohrožujících a bezpečných podnětů. Tento cíl zde figuruje jako podpora pro zdůvodnění efektivity a významnosti partnerského výchovného přístupu. Díky předchozímu cíli lze také lépe definovat a pochopit další cíl a tím je uvedení přehledu efektivních a neefektivních způsobů jednání.

Úkol pro empirickou část je zaměřen na sledování vlastních schopností a dovedností partnerského přístupu v praxi, pomocí akčního výzkumu. Praxi se snažím shrnovat a hodnotit díky reflexím, stanovuji kritéria, která budou nápomocna v rozvoji, jež se ubírá směrem k partnerskému výchovnému přístupu.

Doufám, že bude tato diplomová práce inspirací nejen pro mne a můj další rozvoj, ale i pro ostatní učitele, či rodiče. Přála bych si, aby napomohla k uvědomění si důležitosti partnerského výchovného přístupu k dětem a byla pomocí ke změně dosavadních nerespektujících způsobů. Dále doufám, že bude přehlednou a srozumitelnou pomůckou a podá konkrétní příklady a návrhy k efektivní komunikaci nejen mezi učitelem a žáky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝCHOVNÉ PŘÍSTUPY

Hrabal (2002) vyděluje dva způsoby učitelova jednání. První způsob je nominativní, ten odpovídá autoritativnímu stylu výchovy. Druhým způsobem je sociálně integrativní jednání, které respektuje individualitu žáka a odpovídá demokratickému stylu výchovy. Ve své práci se věnuji komunikaci mezi učitelem a žáky. Komunikací obecně je myšleno vzájemné dorozumívání mezi lidmi, pomocí verbálních a nonverbálních prostředků. Speciálním druhem komunikace je komunikace pedagogická „*kde je v centru sdělování učivo, respektive vzájemné (mezi učiteli a žáky) komunikování učiva. V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je, přetvářel je ve své vnitřní poznatkové bohatství a aplikoval je.*“ (Helus, 2001, s. 153) Vhodnou půdou pro zajištění toho, aby žák uchopil učivo, jak je popsáno v definici, jsou partnerský výchovný přístup a jeho efektivní komunikační dovednosti. Partnerský výchovný přístup a efektivní komunikační dovednosti jsou popsány a charakterizovány níže.

V komunikaci konkrétně řeším výchovný přístup, který charakterizuji jako určitý způsob jednání, jež vychází z autoritativního stylu výchovy – mocenský výchovný přístup, nebo z demokratického stylu výchovy – partnerský výchovný přístup. U partnerského výchovného přístupu je také nutné zdůraznit, že se pojí s pojmem respekt a v práci je s ním uváděn do souvislosti. Respektujícím způsobem jednání uznáváme druhého jako plnohodnotnou osobu.

Vztah mezi učitelem a žáky považuji za velice významnou složku školního vzdělávacího procesu. Helus (2001) poukazuje na to, že i když je škola místem pro vzdělávání, vytyčování vzdělávacích cílů a jejich dosahování, významnou rolí je působení učitele. Konkrétní způsob jednání učitele je důležité řešit, protože „*reagování učitelů a žáků navzájem, to, jaké názory si jedni o druhých tvoří a jaké postoje jedni k druhým zaujímají, není bez vlivu na školní úspěšnost, na celkovou efektivnost vzdělávacího procesu. A zde je důvod, proč musí negraduální příprava učitelů, i jejich další, celoživotní vzdělávání, zahrnovat vedle předmětné odbornosti, také rozvíjení způsobilosti/kompetencí vyznat se v sociálních vztazích, v nichž jejich práce probíhá,*

umět analyzovat činitele, narušující tyto vztahy, i činitele, dělající z nich spolehlivou podporu úspěšného vyučování a aktivního učení.“ (Helus, 2001, s. 153)

1.1 Mocenský výchovný přístup

Mocenský výchovný přístup se odvíjí od autoritativního stylu výchovy, jež Kopřiva a kol. (2008) charakterizují jako situaci, kde je jasně určeno, kdo je ve vztahu nadřazený a kdo podřízený. Figuruje zde autorita, která dává pokyny a rozhoduje a podřazený, který se podle těchto pokynů chová. Autoritou je „učitel, který má především vysvětlovat žákům záhady světa a vědeckého poznání, předkládat jim logicky ucelené učivo a zjišťovat, jak se žáci předloženou látku naučili.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 9)

Podle Kopřivy a kol. (2008) nemá dítě v tomto případě možnost volby a ve většině situací se cítí méněcenné. Je za něj rozhodováno a ono pouze vykonává to, co po něm druzí chtějí. Autoritativní způsob komunikace má více podob. Nemusí se jednat vyloženě jen o hrubější chování jako křik, neúměrné tresty a ostré příkazy. Mocenský přístup se může skrývat i v situacích běžného života, kde bychom ho nečekali, takže tak můžeme jednat, aniž bychom si to uvědomovali. Musíme si tedy dát pozor na to, že mocenský přístup se může objevit i za milými slovy.

Často se stávám svědkem situace, kdy rodiče či učitelé dětem dávají vědět o jejich neschopnosti a vůbec si neuvědomují, jak se při tom jejich děti cítí. Mnohdy je v nich zlost, vztek a lítost, což v žádném případě nepodporuje rozvoj hodnot, jež by měl člověk dnešní společnosti mít.

Při komunikaci v jakémkoliv případě je důležité vnímat emoce obou stran. Kolikrát něco řekneme a nedohlédneme důsledků. Slova jsou hlavním nástrojem komunikace a je uměním je vhodně a účelně užívat. Pokud se zamyslíme nad tím, co chceme říct a jakým způsobem bychom to měli říci a budeme brát v úvahu city druhého, můžeme tak pozitivně působit na vývoj žáka. Při snaze ovlivnit to, jak chceme danou informaci sdělit, si můžeme představit, jak bychom to říkali dospělému a jak to chceme říci svým žákům. Pokud se k nim budeme chovat mocensky, dosáhneme tím tak jejich podřízenosti a poslušnosti, nebo jejich odmítání a vzdorování. Pokud se tedy dítě

podřídí a ztotožní se s méněcenností a závislostí na autoritě, může se samo chovat nadřazeně k dětem, které vnímá podřazeně. Příjem podřízenosti představuje pro vývoj a budoucí život velké ohrožení. Nechceme, aby se děti staly poslušnými a na slovo poslouchající bytostmi, ale aby se rozhodovaly a dělaly, co je dobré a správné. Vše se odvíjí od toho, jak se k nim budeme chovat a jakým příkladem jim půjdeme. Učitelé a žáci čelí vzájemnému vlivu. Nám jde zde o to, abychom dítě ovlivňovali pozitivně, tak jak je popsáno v následující kapitole A jak tvrdí Raser (2000, s. 19): *„trvalého vlivu na dítě dosáhneme pomocí účinného působení a uspokojivého vztahu, nikoliv pomocí „mocenské taktiky“.*

1.2 Partnerský výchovný přístup

Tento výchovný přístup se odvíjí od demokratického stylu výchovy. Pod partnerským přístupem ke komunikaci se skrývá vzájemný respekt a rovnocenné jednání mezi osobami. V tomto případě mezi učitelem a žákem. Učitel přenechává žákovi určitou pravomoc a možnost volby. Dítě se pak musí samo rozhodovat a získává tak odpovědnost za své činy.

Nejdůležitější je akt rovnocenného jednání. Není důvod, aby se učitel choval k žákům bez respektu a nadřazeně, neměl by se k nim chovat tak, jak by nechtěl, aby se chovali oni k němu.

Kopřiva a kol. (2008) poukazují na to, že díky partnerskému způsobu komunikace můžeme i ve vyhraněnějších situacích jednat s úctou a respektem. V tomto kontextu respekt k dětem neznamena, že dětem povolujeme vše, že je vše dovoleno. Respektovat druhého znamená, chovat se k němu s úctou, brát v úvahu jeho individuální zvláštnosti a nechovat se povýšeným způsobem.

Vše se odvíjí od uspokojování sebeurčujících potřeb, zde konkrétně potřeby cítit se jako plnohodnotná lidská bytost. Pokud tato potřeba není uspokojována, mohou se objevit poruchy psychického rázu. Je to ničím nepodmíněný ohled na lidskou důstojnost a přijetí již zmíněných zvláštností.

„S výrazem partnerství, „partnerský přístup“ se dnes můžeme setkat často. Má vyjadřovat myšlenku rovnocennosti nějakého vztahu a myšlenku spolupráce. Cítíme, že

ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, s autoritativním přístupem nejenže nemůžeme vystačit, ale že jde přímo proti těmto hodnotám. A to jak ve vztazích dospělých mezi sebou, tak i ve vztazích dospělých a dětí. Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.“ (Kopřiva a kol, 2008, s. 9) Partnerský přístup se nevyznačuje pouze tím, jak s žákem mluvíme, ale důležitou roli hraje i neverbální komunikace a celkové chování. Pokud máme ve výchově a v přístupu k dětem zažité nějaké způsoby, které se v některých případech rozcházejí se zásadami partnerského způsobu komunikace, je nemožné se jich zbavit ze dne na den. Je důležité mít pro změnu pevné rozhodnutí a odhodlání, protože cesta k přirozenému respektujícímu způsobu jednání není úplně jednoduchá a krátká. Jedná se o změnu v přesvědčení o tom, co považujeme za správné a nesprávné. Se změnou také souvisí osvojování efektivních komunikačních dovedností, jež jsou popsány v následující kapitole.

Autorita je samozřejmě důležitá i v partnerském výchovném přístupu, ale pouze ve smyslu vlivu, tzv. autorita přirozená, která není založena na moci, rozkazování, křiku a na nadřazených a podřízených pozicích. Přirozená autorita pozitivně ovlivňuje vývoj žáků.

1.3 Postoj k dítěti a jeho vývoj

Považuji za velmi důležité, věnovat pár stránek své práce historii postoje k dítěti, protože bez nahlédnutí do minulosti interesovaného tématu, podle mne, nelze kvalitně diskutovat o jeho rozvoji v budoucnosti. Slovo rozvoj je velice důležité, protože značí neukončený proces, v tomto případě vztah mezi dospělými a dětmi. Na pohledu do minulosti můžeme vidět závislost mezi postojem k dítěti a výchovným přístupem, kdy aktuální postoj ovlivňuje výchovný přístup. Tuto kapitolu pokládám za nepostradatelnou sondu do minulosti, která nás má motivovat k neustálému budování kvalitního vztahu mezi dospělými a dětmi, tudíž mezi učiteli a žáky.

Před ohlédnutím do minulosti, na časové ose přístupu k dítěti, je nutno poukázat na to, že v každé etapě bylo jednáno s dětmi podle dobových životních okolností a úrovně rozvinuté kultury, jak podotýká Helus (2009). Zájmy, které naše předky

k určitým postojům k dětem vedly, byly mnohdy samozřejmostí a přesvědčením, že se jedná o ten nejlepší způsob.

Ráda bych začala postojem k dítěti, který měli v historii ve starém Římě (4 př. n. l. – 65 n. l.). Římané hodnotili příchod dítěte na svět zcela z praktického hlediska, a to zda je dítě pro rodinu, společnost a stát užitečné. Dítě, které se tak při porodu zdálo být slabé, či se nějak odlišovalo od zdravě vypadajícího novorozeněte, bylo odstraněno. V pozdější době v antickém Římě měl plné právo o životě dítěte rozhodnout otec, jako autorita rodiny. „*Otec zvážil cenu - jako u zboží - a podle momentální situace, s využitím práva veta, mohl nechat ukončit život dítěte nežádoucího, nadbytečného, či neduživého. Podle aktuální poptávky se tak reguloval počet příslušníků komunity, či preferovalo žádané pohlaví.*“ (Opravilová, 2002, s. 14) Otec posuzoval, zda je dítě schopné dospět v plnohodnotného občana a plnit všechna práva a povinnosti dané společností. Důležitým faktem, který stál na začátku, bylo, zda rodina vůbec má na další dítě prostředky. Tuto etapu nazývá Dunovský a kol. (1999) obdobím infanticidy, tedy zabíjení dítěte. Po celou tuto dobu i nadále je postoj k dítěti charakteristický pro mocenský výchovný přístup.

Helus (2009) popisuje způsob péče v podobě zavnutí kojence do povijanu jako další ukazatel nerespektujícího přístupu, tento způsob se datuje od starého Říma až do společnosti konce 19. století. Pevné obepnutí látkou je izolací nejen pro veškerý pohyb, ale i pro kontakt s blízkými osobami a v neposlední řadě také hraničí s hygienou.

Potlačování dětské individuality se týkalo i bezpráví v době průmyslové revoluce (18. až 19. století). Děti byly chápány jako malí dospělí, a tak zastávaly stejnou práci jako oni. Děti pracovaly, stejně jako dospělí, za nelidských podmínek, a pokud to byly děti hodně malé, zůstávaly doma co nejdéle v povijanu, či v péči o něco málo starších nezkušených sourozenců, nebo starých prarodičů. Ti však většinou postrádali pomoc sami pro sebe.

Láska k dětem procházela různými vývojovými stádii a nabývala odlišných podob. Dlouhodobou podobou je bohužel stav, kdy se péče pojí s násilím, které prosazuje požadavky dospělých. Dospělí jsou autoritou, která má dítě ve své moci a jejími prostředky jsou nadřazené chování a tresty. Tyto prostředky provázely děti

v rodině, ve škole i v kláštorech. I v takovéto době se ovšem našli lidé, kteří byli přesvědčeni o tom, že je nemožné vychovávat děti tímto nerespektujícím způsobem a chtít, aby dospívaly k opačným hodnotám. Jedinci ale mnohdy nenadělali proti společnostem uznávaným normám ve výchově mnoho. Jedním takovým byl Anselm z Canterbury, který řekl: „*Pokud děti od tebe nezažijí ani lásku, ani soucítění, ani dobrou vůli a něžnost, neuvěří ve tvou dobrotu. Vznikne v nich přesvědčení, že veškeré tvé jednání ovládá jenom nenávist a zloba. Takto nejsou vychovávány, aby milovaly svého bližního, ale aby každého sledovaly s nedůvěrou a odmítáním. Cožpak tyto děti nejsou lidmi? Cožpak nejsou z masa a krve jako ty? A ty sám, cožpak bys chtěl, aby se s tebou zacházelo, jako ty zacházíš s nimi? A chtěl bys, aby se stalo z tebe to, co ty děláš z nich?*“ (Helus, 2009, s. 23)

O výchově také pojednává literatura 16. století. Obsahuje různá doporučení o tom, jak nejlépe zvládat projevy dětství. Byly to vlastně návody k tomu, jak veškeré přirozené projevy dětství potlačovat, protože dětství bylo bráno jako přechodná doba, kterou je nutno nějak přetpět. Nejlepším vychovatelem je ten, který tato potlačující doporučení praktikuje a dítě je jím dokonale ovládáno. V 16. století se také postupně rozmohla skutečnost, kdy byly děti předávány do péče kojným. Na jejich vývoj tedy nyní působil fakt odcizení blízkého sociálního kontaktu s matkou. Opravilová (Opravilová, 2002, s. 15) zdůrazňuje, že „*poprvé v dějinách myšlení o výchově dokázal ocenit hodnotu dítěte a nahlédnout na ně z hlediska jeho svébytnosti a specifických potřeb Jan Amos Komenský (1592-1670). Podle něho tvoří děti „nejpřednější stráž lidského pokolení“ a jsou nejdražšími klenoty, které může člověk mít. Jsou zároveň největším darem a nejnadějnějším příslibem, které lidské společenství má.*“ Přibližně od této doby se dá říci, že se začaly objevovat náznaky směřující k partnerskému výchovnému přístupu.

Jak uvádí Helus (2008), po všech prohřešcích, páchaných na dětech, se začaly objevovat pokusy o obrat. Osobnostmi, které se podílely významnou částí na obratu k dítěti, jsou J. Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi. V době, kdy byla dětská přirozenost potlačována, myšlenky těchto představitelů se ubíraly jinou cestou. Za období jejich působnosti se zrodilo mnoho převratných idejí, které podporovaly zájmy dítěte. Od odmítání zabalování dětí do povijanu, přes nesouhlas s násilím, až po

podporování přirozenosti dítěte. Přiklání se k maximálnímu volnému pohybu a k výchově, která by neměla představovat slepé plnění požadavků. Ve věci o kojení apelují na to, aby jej zastávala pouze vlastní matka. Dítě má zde, bez příkazů a pokorné poslušnosti, samo přijít na to, že je nezbytné řídit se zásadami a pravidly, které poskytuje vychovatel. Mezi sebou se však liší zájmem o péči dětí z vyšších a z nižších vrstev a pohledem na tresty. Vališová a kol. (2007) poukazuje na pedagogický román *Emil čili o vychování*, kde J. J. Rousseau představuje zásadní změnu v obratu ve výchově a přístupu ke světu dítěte. „*Jestliže do té doby bylo považováno za zmenšeného dospělého, či malého učence, pak J. J. Rousseau ukázal, že dítě žije ve vlastním světě, který vyžaduje respekt a porozumění.*“ (Vališová a kol., 2007, s. 17)

Vývoj v postoji k dítěti se stále vyvíjel a dospěl do fáze, kdy se začalo mluvit o objevení dítěte. Potřeba, vymanit dítě co nejdříve z období dětství, zůstala však stejně důležitou. Objevení spočívalo v tom, že se na vyvedení z dětství podílela velikou měrou škola a různé podoby vzdělávání. „*Dítě se stává objektem podmíněného přijetí, v daném případě školsky podmíněného přijetí: tedy to, jak je přijímáno, respektive jaké výhrady vůči němu vyvstávají, je ovlivňováno jeho školskou úspěšností. Do života dítěte vstupují i specifické školou navozované frustrace a stresy, jimž je na jedné straně připisována úloha důležitých činitelů úspěšné „přípravy na život“, ale které jsou také na straně druhé považovány za faktory, narušující osobnostní rozvoj.*“ (Helus, 2009, s. 33)

Na takto zhruba shrnuté dějiny dětství navazuje celá řada impulsů k reformám. Reformuje se pedagogika, kde se dospívá k názorům, že dětství znamená více, než jen deficit a budují se práva dětí, která tyto názory podporují. S pedagogickým působením jsou také spojena významná jména jako např.: Ellen Keyová a Maria Montessoriová. I v psychologickém bádání se objevují impulsy, jež přispívají k velkému pokroku. Mezi osobnosti psychologie této doby patří např.: L. S. Vygotskij a J. J. Pestalozzi.

Na základě této kapitoly můžeme vidět, že je pohled na výchovný přístup k dětem neustále se měnící skutečností. Názory a myšlenky jednotlivců pomáhají utvářet hnutí, která mají snahu o reformaci oblastí, dotýkajících se problematiky, kterou řeším v této práci. Jsem přesvědčená o tom, že tento dlouhý, neustále se zlepšující proces změn v minulosti, podporuje snahu o zkvalitňování vztahu mezi dítětem a dospělým do budoucnosti.

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE Z HLEDISKA EFEKTIVITY

Kapitola řeší fungování hlavní složky, která stojí na začátku procesu při rozdělení komunikace na efektivní a neefektivní. Touto složkou je náš mozek a jeho systém vyhodnocování situací a způsob reakcí na tyto situace. Považuji za nezbytné toto téma nastínit, protože je nepostradatelné pro pochopení důležitosti partnerského přístupu k dětem.

Kapitola také charakterizuje složky efektivní a neefektivní komunikace, uvádí jejich konkrétní příklady, vysvětluje úspěšnost, či důvody, proč se mívá účinkem a vztah ještě zhoršují. Složkami se rozumí způsoby jednání a jejich konkrétní výroky a formulace. Efektivními se můžeme inspirovat, a neefektivních bychom se měli vzdát a vyhýbat se jim, protože v partnerském přístupu nemohou nalézt místo na poli působnosti. Můžeme je najít právě v autoritativním stylu výchovy.

Jsou zde doporučeny způsoby vyjadřování, které jsou žádoucí pro partnerský přístup, a lze je užít na místo neefektivních výrazů. Není nutností osvojit si konkrétní nabízené způsoby, ale najít si v nich inspiraci pro individuální potřeby. Prostřednictvím komunikace ve výchově se snažíme děti naučit rozlišovat rozdíl mezi správnými a špatnými činy a úkony. Efektivita našeho snažení spočívá v tom, jakým způsobem a v jaké formě vše žákům sdělujeme.

2.1 Fungování mozku při rozpoznávání podnětů

Díky této kapitole můžeme vidět, že efektivitu, kterou v komunikaci hledáme, lze ovlivnit už na začátku příjmu informací, kdy mozek danou informaci vyhodnocuje. Tvrzení v této části práce jsou podpůrným prostředkem pro důležitost partnerského výchovného přístupu a vysvětlením nefunkčnosti prostředků mocenského výchovného přístupu.

2.1.1 Neurologický základ učení

Náš mozek reaguje různě na přijímané podněty, tyto reakce můžeme sledovat při důkladném pozorování, ale lze je také doložit na základě fyziologických podkladů.

Kovaliková (1993) popisuje rozdělení našeho mozku na tři důležité okruhy podle Paula McLeana. Těmito okruhy jsou: mozkový kmen, limbický systém a mozková kůra.

Mozkový kmen zastává funkci ochranného systému. Pokud se dostaneme do ohrožení, mozkový kmen okamžitě provede žádoucí úkony, které vyřadí zbývající části mozku. Tyto úkony fungují jako rychlé reflexní pohyby, např. mrknutí oka při náletu mušky, či menších částic smetí. Tento mozek funguje instinktivně a je to část, kterou máme společnou s ostatními zvířaty, jelikož reaguje na okolnosti ohrožující náš život. Mozkový kmen se spouští při pohotovosti a je tedy aktivní pouze pro rychlou akci, neslouží k ukládání informací do naší paměti.

Limbickému mozku se také říká „pocitový mozek“. Bude nás nyní při řešení naší problematiky zajímat nejvíce, protože k jeho základním funkcím patří práce s emocemi, pamětí a motivací. Jeho práce je založena na jednom z nejsložitějších principů mozku. V mnoha ohledech je pro člověka a jeho život zásadní. Řídí nespočet mozkových funkcí a ovlivňuje fyzický, psychický i sociální život člověka (Orel, M., Facová, V. a kol., 2009). Mimo mnoha jiných funkcí řídí tedy právě emoce, které jsou při rozpoznávání podnětů tak důležité. Kovaliková (1993) poukazuje na to, že pokud totiž limbický systém vyhodnotí podnět jako ohrožující, vyřadí z provozu velký mozek. Tehdy nastává situace, kdy mozek není schopen kvalitně přijímat další informace. Způsob, jakým každý člověk prožívá emoce, se však liší. Je tedy zapotřebí věnovat pozornost prožitkům jednotlivých dětí individuálně, protože *„celková kvalita a intenzita emočního života člověka je zčásti dána jako vlastnost temperamentu.“* (Balcar, 1991, s. 122) Bylo zjištěno, že limbický systém zaměřuje pozornost na všechny emočně významné podněty, nejen na negativní, ale i na pozitivní (Orel, M., Facová, V. a kol., 2009). Pozor tedy na to, že stejný důsledek, jaký vyvolává ohrožení, nastává také při radosti, hladu, žízní, agresi, zlosti a trestu (Kovaliková, 1993). Je rozhodující, jakým způsobem budeme k dětem přistupovat, protože tento mozek zastává náročné funkce a pokud dítě nějak ohrožujeme, tyto funkce vyřazujeme z provozu. Funkcí je hned několik. Limbický systém řídí přeměnu informací do žádoucí formy pro určitého jedince. Má neustále kontrolu nad informacemi, které jsou mozku podávány skrz smysly, a srovnává je se zkušenostmi z minulosti. Důležitou funkcí je také směřování

informací do příslušných částí mozku, protože paměť je rozložena na několik oblastí. V neposlední řadě také přenáší ukládané informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé.

Mozková kůra je část mozku, která pracuje nejpomaleji, protože zpracovává obrovské množství informací. Tato úroveň mozku je nejmladší a umožňuje nám myslet a zvládat komplikované úkoly v podobě řešení různých problémů, provádí analýzu a skýtá i smysl pro tvořivost. Mozková kůra je sídlem akademického učení, takže pokud se žáci mají něco naučit, musí se nacházet na této úrovni mozku. Předpokladem pro to, aby mohla mozková kůra fungovat tak, aby se dítě dobře a efektivně učilo - čili vstřebávalo informace, je prostředí, kde je dítě v bezpečí. Bezpečím myslím okolí, ve kterém panuje přátelská atmosféra a důvěra. Prostor, které nalezneme v partnerském výchovném přístupu.

2.1.2 Složky zajišťující efektivní příjem informací

Ve chvíli, kdy náš mozek dostane určitý podnět, dá se do pohybu proces, který tyto podněty zpracovává. Proces se řídí osmi složkami, které Kovaliková (1993) pojmenovává jako mozkově kompatibilní složky dobrého učení, pomocí kterých mozek vyhodnotí, zda je situace vhodná pro kvalitní přijímání informací. Pokud jsou tyto složky zajištěny, je zajištěno i mozkově kompatibilní prostředí, to znamená, že se mozek nachází ve fázi, kdy je zajištěn kvalitní příjem informací. V partnerském výchovném přístupu nám záleží na tom, abychom s dětmi komunikovali co nejefektivněji. Tyto složky nám pomohou orientovat se v tom, na co všechno je v komunikaci třeba brát ohled. Kovaliková (1993) podává výčet těchto mozkově kompatibilních složek.:

1. nepřítomnost ohrožení
2. smysluplný obsah
3. možnost výběru
4. přiměřený čas
5. obohacené prostředí
6. spolupráce

7. okamžitá zpětná vazba

8. dokonalé zvládnutí

Důvod neefektivity, či efektivity požadavku, je tedy zakořeněn v našem mozku a jeho reakcích na způsob našeho vyjadřování, viz výše. Veškeré podněty, které mozek dostává, jsou v první řadě rozlišovány podle toho, zda pro nás znamenají bezpečí, nebo nás dostávají do ohrožující pozice (Kopřiva a kol., 2008). Pokud se dítě kvůli nám a tomu, jakým způsobem po něm něco chceme, cítí ohroženě, a to jak fyzicky, tak psychicky, první co nastane, je přirozená obrana. Mozek se cítí ohrožen, a tak informaci nepustí dál, proto je požadavek ignorován a posunut na vedlejší kolej. Když se dítě ocitá v bezpečí při řešení problémů, je pro něj mnohem snazší reagovat na situaci rozumněji a účelněji.

Dalším důvodem je smysluplnost našeho požadavku, či předávané informace. Pokud mozek nezpracuje informaci jako smysluplnou, nastává stejná situace jako u prvního důvodu – ohrožení. Smysluplnost je však chápána individuálně, protože *„tak jako krása závisí na pohledu toho, kdo se dívá, tak i smysluplnost učení záleží na tom, kdo se učí.“* (Kovaliková, 1993, s. 45) Smysluplnost je nejdůležitější složkou mozkové kompatibility, takže je nutné, aby si každý žák v předávaných informacích našel to své. Ve smysluplnosti se skrývá vnitřní motivace a tak jako učitel, i žák si stanovuje své cíle a to právě na základě atraktivnosti, kterou mu situace nabízí. Kovaliková (1993) nám nabízí několik faktorů, které nám mohou pomoci vdechnout smysluplnost předávaným vědomostem. Děti mnohem lépe přijímají informace, které jsou ze skutečného života kolem nich, a které mohou pro svůj život využít. Díky tomu pro ně nejsou tyto informace zbytečné, protože se týkají přímo jich a jejich okolí. Ještě efektivnější pak působí, pokud si informace mohou spojit s již nabytými zážitky a zkušenostmi. Při řešení úkolů, či při problémových situacích, si děti pomáhají spojováním daných problémů se situacemi, ve kterých se již jednou ocitly a pokouší se v nich hledat řešení. Srozumitelnost musí být také přizpůsobena danému věku žáků a jejich vývojové etapě, pokud dětem budeme předávat informace způsobem, který nebude vhodný pro jejich věkovou fázi, je zřejmé, že se jim v hlavě taková informace neuchytí. Smysluplný obsah by pro ně také měl být nejen zajímavý, ale i bohatý, aby podával výběr vzorových schémat. Vzorovým schématem se rozumí prožitky již zažité a uložené v paměti

jedince, na jejichž základě mozek hledá podobnost s novou situací. To, co dává dětem smysl, má pro ně větší váhu. Pokud také dokážeme dětem podávat informace tak, abychom u nich aktivovali vnitřní motivaci a nepoužívali systém vnějšího odměňování, smysluplnost nabývá na účinnosti ještě více.

Čím rozmanitější je možnost výběru, tím vyšší je pravděpodobnost, že děti objeví podobnost s novou informací a již osvojenými vzorovými schématy. Možnost výběru ve vysoké míře podporuje vlastní rozhodování, schopnost třídění a organizace. Důležité je, že učivu opět přidává na zajímavosti a řeší problematiku individuálního přístupu. S nabídkou možností úzce souvisí inteligence. Gardner (1999) poukazuje na přítomnost několika typů inteligence, a to přinejmenším sedmi. Definuje inteligenci jako „*schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.*“ (Gardner, 1999, s. 10) Znamená to tedy, že neexistuje jedna univerzální inteligence, která by byla zdrojem veškerých lidských schopností. Představuje názor, „*že existuje větší množství inteligencí, které jsou na sobě navzájem nezávislé, že každá inteligence má své silné stránky i svá omezení, že mysl narozeného dítěte není čistý list papíru a že je neočekávaně těžké naučit děti něčemu, co odporuje jejich „naivním“ teoriím a přirozeným silám, jež působí uvnitř jejich inteligencí a oborů, které se k nim vážou.*“ (Gardner, 1999, s. 17) Z tohoto názoru je jasné, že pokud se snažíme dětem něco předat a pokrýváme nedostatečné množství typů inteligence, úspěšnost uchycení našeho snažení bude mizivá.

Kovaliková (1993) popisuje přiměřený čas jako další složku, která pomáhá kvalitnímu příjmu a zpracování informací. Poskytnutí dostatečného času na odpověď, rozhodnutí, či aktivitu, přispívá ke spokojenosti při probíhajícím úkonu. Další možností, která může nastat, je nedostatek času. Druhá varianta způsobuje roztěkanost a nesoustředěnost a pracovní prostředí je tak ohroženo nepříjemnými pocity. Mozek tak přepíná na nižší úroveň, kde děti při přemýšlení mít nechceme. Spokojenost při práci podporuje nejen dostatek času, ale i klid, kdy děti zbytečně nevyrušujeme informacemi, či zadáváním další práce.

Učební proces také lépe funguje, pokud pracujeme v obohaceném prostředí. Není důležitý jen podnětný vzhled a vybavení třídy, ale i podnětné činnosti a informace. Pokud má mozek s něčím pracovat, musí v tom vidět smysl. Jestliže tedy děti pracují

v obohaceném prostředí, které je plné podnětů prakticky využitelných a souvisejících s přirozeným životem, činnosti tak nabírají na smysluplnosti. Čím více smyslů dokáže okolní prostředí zaměstnat, tím větší je aktivita mozku.

Kvalitní komunikace zahrnuje i umění spolupráce. Pokud pracujeme na přístupu, který k žákům máme, pracujeme zároveň i na tom, jak komunikují žáci mezi sebou. Práci ve dvojicích, trojicích, či větších skupinách, je dobré pravidelně zařazovat do vyučování a rozvíjet ji. Partnerský přístup se tak projevuje nejen v případě jeden na jednoho, ale v kooperaci s celou skupinou. Je to další dovednost, která děti připravuje na budoucí život, který je charakterizován vzájemnou závislostí, propojeností a rychlými změnami. (Kasíková, 1997) Kooperaci je třeba rozvíjet, protože je součástí socializace. Škola a učitelé na této socializaci pracují a připravují žáky na budoucí život dospělých. Níže uvedená pravidla o soužití nám mimo jiné pomáhají i komunikaci ve skupinách směřovat respektující cestou.

Okamžitou zpětnou vazbou dáme dětem najevo, jak si stojí. Podle Karnsové (1995) můžeme tímto způsobem poskytnout dětem důležitou informaci o chování a postojích vůči obecně platným normám. Pedagog má za úkol hodnotit výkon žáků a poskytnutí zpětné vazby by mělo být součástí plnění zadaných úkolů. Můžeme zde také opět mluvit o smysluplnosti, kterou kvalitní zpětná vazba splňuje. Měla by se používat místo nesmyslných pochval, či trestů, které se k oceňování často užívají, ale ve své podstatě neobsahují žádnou výpovědní hodnotu. Pro děti by mělo být odměnou samotné učení a úspěchy z něho plynoucí. (Kovalíková, 1993) Na zpětné vazbě bychom měli pracovat nejen mezi námi, jako učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem. Měla by se objevovat v práci ve skupinách a rozvíjena by měla být dovednost zvládnout podat zpětnou vazbu i sám sobě.

V práci se snažím vyzdvihovat důležitost způsobu, jakým dětem sdělujeme požadavky. Právě partnerský výchovný přístup v sobě skrývá i snahu o dokonalé zvládnutí těchto požadavků. Snaží se tyto požadavky podávat takovým způsobem, aby byly plněny, protože je to tak obecně správně a dobře. Jde o to, aby plnění těchto požadavků dávalo dětem smysl a neuskutečňovaly je jen na základě toho, že to vyžaduje dospělý. Ona dokonalost samozřejmě závisí na individualitě jednotlivého žáka a jeho schopnostech a dovednostech. Způsob, jakým budou žáci přistupovat ke své práci

a jak ji budou hodnotit, závisí na tom, jak vysoká očekávání od nich máme, a jak vysoko nasadíme laťku.

2.1.3 Pravidla pro podporu vztahů mezi učitelem a žáky, i žáky navzájem

Pro dobré fungování mozkově kompatibilního prostředí je podle Kovalikové (1993) a její integrované tematické výuky také důležité zachovávat určitá pravidla. Tato pravidla nám také pomohou rozvíjet efektivní komunikační dovednosti, které jsou pro partnerský výchovný přístup nezbytné. Pedagog by je měl dodržovat a jít dětem příkladem. Jeho úkolem by mělo být zprostředkování pravidel dětem tak, aby se přirozeně začlenily do jejich běžného života. Chování podle těchto pravidel by mělo být samozřejmé na celé půdě školy a podporovat vztahy nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Kovaliková (1993) popisuje tato pravidla.:

1. důvěra
2. pravdivost
3. aktivně naslouchat
4. neshazovat
5. osobní maximum

Tato čtyři pravidla představují pilíře partnerského vztahu a pocitu bezpečí. Učitel je tím, který jde podle těchto zásad příkladem, zprostředkovává je dětem a též je od nich vyžaduje. Důvěra je faktor, který hraje velice důležitou roli ve vztahu učitele a žáků. Děti by se na svého učitele měly spolehnout, měly by vědět a cítit, že se na něj mohou obrátit s jakýmkoliv trápením či problémem. Jejím vybudování předchází složitá cesta, která nemá konce a je potřeba na ni stále pracovat. Jak popisuje Říčan a kol. (1997), důvěra je již prvním úkolem raného vývojového stadia. Je základním kamenem celoživotních citových vztahů lidí, kteří jsou odkázáni na péči druhých. Partnerský přístup je půdou pro zapojení žáka do učebního procesu jako osoby, která s námi diskutuje a dělí se s námi o své myšlenky. Budováním důvěry si připravujeme prostředí pro to, aby byli žáci ochotni se tohoto sdělování účastnit. (Kolář, Šikulová,

2007) Musíme zde opět myslet na smysluplnost, protože tato ochota se rozvíjí na základě stoupajícího přesvědčení, že toto sdělování má smysl.

Pravdivost úzce souvisí s důvěrou. Pokud nebudeme mluvit pravdu, nemůžeme nám nikdo důvěřovat, a naopak. U lidí, u kterých si nejsme jistí pravdivostí jejich tvrzení, v nás nemohou vzbuzovat důvěru. (Kovaliková, 1993) Pravdomluvnost vypovídá o naší osobnosti, o odpovědnosti za to, co druhým sdělujeme. Budování pravdomluvnosti podporuje schopnost rozlišovat, co je správné a co špatné.

Vlastností, která podporuje a utužuje přátelské vztahy, je naslouchání. Říká se, že naslouchat je umění. Je ale potřeba zdůraznit, že se naslouchání stává uměním pouze, pokud je aktivní. Zamysleme se nad tím, kdo v našem okolí toto umění skutečně ovládá. Myslím, že takových lidí bychom moc nenašli, vlastně to asi budou jen naši nejbližší, kterým na nás záleží. Ten kdo dokáže opravdu naslouchat, vnímá to, co říkáme, poskytuje nám oční kontakt, pochopení a zpětnou vazbu.

Z vlastní zkušenosti mohu říct, že faktorem, který je ve školách velice rozšířený, je „shazování“. Situace, kdy učitel dá najevo žákům jejich podřízenost. Zlehčuje jejich výroky, či chování, a nepřikládá jim takovou důležitost, jakou by měl. Ironie, posměšky a shazování jsou v komunikaci mezi učitelem a žáky běžné. Zdůrazňuji, že tento způsob přichází od učitelů, jejichž styl jednání obsahuje známky mocenského přístupu. Říčan a kol. (1997) upozorňuje na to, že si děti prvostupňového věku začínají osvojovat vztah ke světu práce a perspektivu celoživotního uplatnění. Objevují se u nich pocity méněcennosti, kterými se učí reagovat na neúspěch a hrozí nebezpečí, že tento pocit převáží a dítě perspektivu ztrácí. Ve většině případů samozřejmě není takové jednání uplatňováno s úmyslem někomu ublížit, ale i přes to jsou následky velice negativní.

Abychom ve svém životě dosáhli kýžených úspěšných výsledků, je třeba vynaložit naše osobní maximum. Vše, co je v našich silách, podle našeho nejlepšího vědomí a svědomí. Úspěch jednoho ale nemusí být stejný jako úspěch druhého. Učitelé by měli ke svým žákům přistupovat jako k individualitám. Pokud ale chceme rozvíjet maximální úsilí u každého žáka, potřebujeme nějaká kritéria, podle kterých tento vývoj budeme moci hodnotit a sledovat spolu s dětmi. Kovaliková (1993) nabízí pojem životní dovednosti pro rozvoj osobního maxima. Výčet životních dovedností však není

konečný, každý učitel ho může, podle svých potřeb, upravovat a doplňovat. Mezi dovednosti patří čestnost, iniciativa, pružnost, vytrvalost, organizování, smysl pro humor, úsilí, zdravý rozum, řešení problému, odpovědnost, trpělivost, přátelství, zvědavost, spolupráce, starostlivost a další.

2.2 Efektivní způsob komunikace

K dokonalému ovládnutí efektivní komunikace vede velice dlouhá cesta. Začíná uvědoměním si toho, že něco v naší komunikaci s dětmi není v pořádku. Pokračuje snahou o změnu svého způsobu jednání, například pomocí kurzů či literatury, zaměřených na tuto problematiku. Učitel, který se nachází na cestě k partnerskému výchovnému přístupu, se neobejde bez neustálé sebereflexe a sebehodnocení, díky kterým může pozorovat svůj růst a zdokonalovat se. Tato cesta by neměla vést k přetvoření dosavadních předpokladů k výchově za nové (Holt, 1995). Je důležité nejdříve dostatečně rozvinout představu o tom, jaké děti jsou. Trpělivě a opakovaně je pozorovat a zdržovat se předčasných úsudků a závěrů.

Ovládnutí efektivní komunikace není žádoucí jen pro učitele, ale i pro děti a celou společnost. Způsob, jakým s dětmi jednáme, ovlivňujeme jejich rozvoj a tudíž budoucí jednání dalších dospělých osob. Na první pohled se může zdát, že se např. bez pokynů a rozkazů ve škole neobejdeme, stačí ale znát alternativy, kterými je můžeme nahradit. Následující kapitoly obsahují charakteristiku efektivních a neefektivních způsobů komunikace a podávají nabídku těchto alternativ. Ovládnutím efektivních způsobů komunikace docílíme lepších výsledků ve výchovném procesu a zachováme si tak důstojnost v komunikaci s našimi žáky.

2.2.1 Charakteristika efektivních způsobů komunikace

Jako první způsob efektivní komunikace uvedu popis. „Z výzkumů vyplývá, že žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobránné postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem, než při práci s těmi, v jejichž řeči je slyšet mnoho posuzování.“ (Cangelosi, 2000, s. 93) Kopřiva a kol. (2008) nabízí popis, jako jeden z efektivních způsobů komunikace. Popisem situace, či skutečnosti, dáme dětem vědět o tom, co po

nich chceme a při tom je zachována emoční rovnováha. Podle toho, jakým způsobem začneme komunikaci, se bude odvíjet celý rozhovor, či řešení problému. Jde o to, že popisujeme to, co vidíme a nijak to nehodnotíme a neposuzujeme. Nevyčítáme nic osobě jako takové, vadí nám nesmazaná tabule a ne děti, které na to zapoměly. - Nikomu nic nevyčítáme a neuvádíme ho do nepříjemné situace. Popisem, na místo otázek, které vytvářejí nátlak, poskytneme dětem více prostoru při řešení problémové situace. Dá se využít i v situacích, kdy chceme vyjádřit ocenění a uznání. Je efektivnější, než nesmyslné chválení, protože jím dáme najevo, co přesně se daří a je správné. Při popisu nám pomáhají slovesa smyslového vnímání. Věty můžeme začínat pomocí: vidím, slyším a cítím. Pomocníkem při řešení situace mohou být ale i otázky, kterými děti přivzeme přímo k problému, protože popis nemusí vždy k vyřešení situace postačit. Jsou to otázky typu: Co s tím uděláš? Co navrhuješ? Co by ti pomohlo? Co si o tom myslíš? ... Pozor na otázky, které jsou spojeny spíše s výsledkem, než ty, kterými žádáme o informace, či spolupráci. Chceme se dozvědět důvod a příčinu a těmito otázkami si k nim cestu spíše zavřeme.

Vedle popisu můžeme také využít klady, které nám poskytuje podání informace. Informace nám pomáhá dětem sdělit, proč a jak se co dělá, co se očekává v daných situacích a jaké důsledky mohou mít některé naše činy. Dětem je často sdělováno mnoho příkazů a rozkazů. Takové neefektivní výrazy jsou navíc formulovány ve 2. osobě a zaměřují se tak přímo na ono dítě. Informace jsou na rozdíl od nich formulovány v 1. a 3. osobě, nebo lze také užít oslovení. Tato formulace nikoho neohrožuje, protože se zaměřuje na situaci a ne na konkrétní osobu. Chceme, aby děti udělaly toto a tamto, to co dělají, chceme, aby dělaly tak a tak. Děti mnohdy netuší, proč by námi chtěnou činnost měly dělat, a proto jsou tyto způsoby neúčinné. Varování, zákazy, co všechno nemají děti dělat... Mnohem účinnější je slyšet, co dělat mají. Pomůže, když místo záporných sloves užijeme kladné výrazy, které dávají návod tomu, jak něco udělat. Místo příkazů a rozkazů postačí, když dětem osvětlíme smysl a použijeme informaci, která osvětluje smysluplnost dané situace. Vyhne se tak nepřiměřenému projevu a mnohdy i neustálému opakování těchto výrazů stále dokola. V informacích se skrývá důležité poselství a tím je fakt, že jimi dáváme najevo, že je něco potřeba a je to tak správné podle určitých obecných zákonitostí a ne proto, že to

chceme my, dospělí. Informace jsou náhradou za pokyny a rady, kterými dětem nedáváme prostor pro vlastní rozhodování. Stačí, když jim radu, či pokyn navrhne v podobě vlastní zkušenosti, co pomohlo nám, či druhým. V partnerském přístupu také pracujeme na vytváření společných pravidel, takže se na ně můžeme v problémových situacích odkazovat pomocí podání informace. Věty můžeme začínat pomocí: Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...

Podobnou efektivní komunikační dovedností, jako podání informací, je vyjádření vlastních potřeb a očekávání. Dáváme takto ostatním najevo, co potřebujeme právě my, co od nich očekáváme a co by nám pomohlo. Je důležité věnovat pozornost tónu hlasu, který užíváme. Pokud bychom ho při sdělování výrazně měnili, přidávali bychom tak ke sdělení další údaje. Nevhodně použitý tón pak může vyjádření našich potřeb zkreslit. (Karnsová, 1995) Držme se tedy věcného tónu na místo křiku. Sdělujme své myšlenky, pokud možno, v pozitivních formulacích, co si přejeme, co by nám pomohlo, ne v negativech. Vyjadřovat můžeme i to, co se nám nelíbí a vadí nám. Pokud se naučíme pojmenovat své potřeby, pomůže nám to zvládat naše emoce i ve vypjatějších situacích. Zachování neutrálního tónu nám také zajistí bezpečnější prostředí a nakloněnější mysl druhých osob. Vyjádření našeho očekávání a potřeb můžeme začínat větami: Potřebuji..., Očekávám..., Pomohlo by mi, kdyby..., Opravdu mi vadí, když...

Mezi partnerské komunikační dovednosti patří i možnosti volby. Možnost volby byla diskutována již výše, jako důležitá složka mozkově kompatibilního prostředí a nalézáme ji i zde, mezi komunikačními dovednostmi. Tím, že dáme dětem možnost výběru, podporujeme dovednost rozhodovat se. Je však důležité odlišit skutečný výběr od pouhé nabídky, či otázky, které nepřispívají k rozvoji rozhodování. Výběr poskytuje možnosti, které jsou akceptovatelné pro obě strany, a je vyloučeno, aby byl brán jako nástroj k manipulaci. Stojí na vyjmenování dvou, či více možností, které mohou být podány buď jako tázací, nebo jako oznamovací věta. Děti si mohou vybírat mezi tím, co udělají a mohou také volit čas, kdy to udělají. Na výběr jim také můžeme dávat v pořadí činností, které je potřeba vykonat a dítě se samo rozhodne, do jaké časové souslednosti si je uspořádá. Může také zvážit, jak nebo čím danou činnost vykoná a zda to zvládne sám, či ve spolupráci. Další může být výběr množství, jak dlouho bude činnost, trvat

nebo kolik úkonů splní. V situaci, kdy se dítě musí rozhodnout, je obvyklé, že rozhodnutí chvíli trvá, nebo si dítě neví rady. V tuto chvíli mu poskytneme dost času, či empatickou reakci. Také pomůžeme, když možnosti trochu rozvedeme a poukážeme na jejich výhody, či nevýhody. Pomocnou ruku také poskytneme návrhem, který může začínat např.: Možná bys..., Zvaž, jestli..., Třeba by se dalo... Pokud dítě navrhne vlastní možnost, která je přijatelná pro obě strany, je ještě více podporovaná zodpovědnost za vlastní činy. Výběr můžeme začínat pomocí vět: Uděláš to tak... nebo tak...? Vezmeš si... „nebo..? Můžeš... buď... nebo... Chceš... „nebo...? Budeš..., nebo...? ...

Pomocí v efektivní komunikaci nám může být zkrácení našeho požadavku do dvou slov. Oběma stranám tak ušetříme čas i napětí. Zdlouhavé řečnění o tom, co se má a nemá, lze mnohdy úspěšně nahradit pouze oslovením a podstatným jménem, které jasně a nejpřesněji zastoupí činnost, která má být vykonána např.: Evi, tabule! Nebo můžeme naopak vyjádřit vážný nesouhlas s pomocí záporného zájmena např.: Žádné pomlouvání!

Důležitou dovedností v partnerském přístupu je přizvat děti k účasti při řešení různých situací, či problémů a nerozhodovat za ně. Poskytnutím prostoru pro spoluúčast se potlačuje přemíra aktivity dospělého a podporuje se aktivita dítěte, což je žádoucí pro rozvoj rozhodování, zodpovědnosti a dalších podobných dovedností. K dětem se obracíme v podobě vět jako: Co na to říkáš? Co si o tom myslíš? Co s tím uděláme?

Výčet efektivních komunikačních dovedností není vyčerpávající a je zde místo pro další nápady, které budou v souznění s partnerským výchovným přístupem.

2.3 Neefektivní způsob komunikace

Neefektivně vyřčené požadavky se podle Kopřivy aj. (2008) většinou minou účinkem, a to několika způsoby. Úkon je proveden jen pro to, aby se dítě vyhnulo dalším nepříjemnostem, aby bylo pochváleno, či úkol oddaluje, co to jde. V žádném případě z takových způsobů nemůže dítě pochopit, že požadavky jsou na místě a že vykonat daný úkon je správné. Ještě navíc takovou formou dáváme najevo, že o něm nesmyšlíme nějak pozitivně. Ve většině případů si to ani neuvědomíme, a nemyslíme to

tak, ale dítě to z toho zkrátka nemůže vyrozumět. Celkově působí tyto formy negativně a mají zákonitě negativní dopady a důsledky. Je to velká škoda, protože způsobů, jak své požadavky vyjádřit, je mnoho. Stačí se jimi inspirovat a formulaci myšlenky promyslet tak, aby nezněla jako níže uvedené příklady. Všechny níže uvedené příklady také snižují přirozenou autoritu, která je na půdě školy a v úspěšném působení na žáky nepostradatelná.

2.3.1 Charakteristika neefektivních způsobů komunikace

U každého neefektivního způsobu si představme, jak by bylo nám osobně, pokud by k nám někdo takto mluvil.

Jako první neefektivní způsob komunikace uvádí Kopřiva a kol. (2008) výčitky a obviňování. Tímto vyjadřováním poukazujeme na neschopnost žáků provést nějakou činnost. Dáváme jim najevo, že si myslíme, že nikdy neudělají nic pořádně a musíme jim vše opakovat. Výčítku mylně směřujeme přímo na ně, jednáme tak, jako by nám vadili přímo oni osobně. V podstatě nám ale vadí skutečnosti - jako nepořádek pod lavicí a nesmazaná tabule - a ne konkrétní povahy žáků.

Poučování, vysvětlování a moralizování jsou dalšími neúčinnými způsoby. Je rozdíl mezi poučováním a učením se. Poučováním nikoho nevychováme. Představuje pro děti nudnější část rádooby konverzace. Jsou to vlastně otázky a my na ně chceme nucenou odpověď, ale děti většinou neví, co na ně odpovědět. Pokud sáhodlouze předkládáme své rady a zkušenosti ze života v podobě poučování, rozhodně se zbytečně namáháme, na autoritě nám to nepřidává a děti si o nás budou myslet své.

Kritika a zaměřování se na chyby jsou způsoby, které také podporují mocenský výchovný přístup. Špatná a negativní kritika vyvolává jen nechuť a pocity méněcennosti a nemotivuje žáka v tom, udělat danou činnost příště s chutí a lépe. Dětem se mohou v hlavách honit podobné myšlenky jako: Zase jsem udělal něco špatně, já už se na to vykašlu. Vždyť jsem se tak snažila a zase se jí to nelíbí. Chceme žáky spíše povzbudit a ne, aby se jim hlavou honily takovéto myšlenky.

Neefektivitu rozvíjí i citové vydírání. Takovéto výrazy mohou vzbuzovat v dětech pocity viny. Tyto skutečnosti mají většinou i následky, a pokud tak nastane,

následují výčitky svědomí a mnohdy i trauma. Pokud jsme unavení, nebo nám zrovna není dobře, snažíme se děti k něčemu přimět strategií, která často nebývá moc moudrá. (Cloud, Townsend, 2003) Takový druh apelu může někdy zapůsobit, ale do budoucna není dobrým výhledem.

Na zákazy a varování, jež Kopřiva a kol. (2008) popisuje jako způsob, který se míjí účinkem, se většinou dočkáme opačné reakce. Zdůvodňuje neúčinnost těchto výrazů faktem, že u malých dětí probíhá myšlení ještě převážně názorně. Dítě si nedovede představit takto řečené negativní požadavky a slyší je spíše jako výzvu k tomu, aby danou činnost vykonalo. Jindy je to výzva k tomu, aby se předvedlo. Na některé děti neustálé varování působí naopak. Naše pokyny poslouchají a stávají se úzkostlivě opatrnými, což má také neblahé následky.

Negativní scénář neboli prorokování, bychom mohli z našeho slovníku vypustit bez váhání. Naštvaní a vzdor jsou jedny z pocitů, které způsobuje. Chceme, aby se žáci chovali rozumně a vzali si naše rady k srdci, ale takto volenými slovy toho také nedocílíme.

Ve školách se často vytvářejí dětem různé nálepky. Nálepkováním vytváříme určité předsudky. Charakterizujeme jím chování, vlastnosti i třeba vzhled a další aspekty, které od dítěte očekáváme a předpokládáme. Nálepky mohou být jak pozitivní, tak negativní, ale rizika představují oboje. Pozitivní nálepka skýtá riziko v tom, že je jedním typem manipulativních pochval. I takto dáváme najevo, co si o dítěti myslíme, jako v ostatních příkladech. Nemusíme to myslet špatně, ale evidentní je většinou špatný dopad. Přisouzení nálepky je velmi nebezpečné v tom, že díky ní dítě přejímá to, co nálepka představuje. Podle toho, co daná nálepka značí, se u dítěte mísí vztek, vzdor ale i stres, napětí a strach. Nálepkování je podle mě velice rozšířené. Na každém rohu i mimo školu můžeme často slyšet výrazy jako → Ty jsi ale šikulka. Ty se nikdy nesnažíš. Ty chodíš vždycky pozdě. Místo tohoto škatulkování je mnohem smysluplnější a přínosnější kvalitní zpětná vazba, z které si dítě může vzít ponaučení či užitečnou informaci.

Pokyny jako následující neefektivní způsob představují riziko pro vývoj samostatnosti. Tím, že někomu říkáme, co má dělat, přebíráme zodpovědnost. Upíráme

tak žákům možnost v tom, aby si tyto vlastnosti osvojili a navíc, pokyny musíme neustále opakovat. Jde nám o to, aby žáci přemýšleli o tom, co a proč dělají, rozlišovali, co je špatné a dobré. Pokyny, které rozdáváme, to ale neumožňují.

Rozkazováním opět ubíráme možnost samostatně se rozhodovat. Ve velké síle tu působí autoritativní styl jednání. Jelikož rozkazy a příkazy zní protivně a nepříjemně, nevzbuzují potřebu reagovat na ně jinak, než jak na nás působí, když je slyšíme.

Ani vyhrožování není vhodným způsobem, jak žákům pomoci v tom, aby rozpoznali správné od nevhodného. Hrozby v první řadě způsobují strach, takže pokud dítě udělá, co chceme, určitě to není ze správného důvodu. Výhrůžky jsou také charakteristické tím, že se málo kdy plní, a tak žáci mluví sprostě dále, protože vědí, že po škole ještě nikdy nezůstali. V tomto případě ještě více umocňujeme snižování autority nedůsledností.

Mezi neefektivní způsob sdělení patří křik, který může doprovázet všechny uvedené příklady a zvyšuje agresivitu našeho vyjadřování. Zvyšuje také intenzitu reakcí, které děti na danou situaci mají.

Srovnávání s ostatními žáky a dávání ostatních za příklad má mezi neúčinným způsobem komunikace také své místo. Ve školách se snažíme k žákům přistupovat jako k jedinečné osobnosti, jako k individualitě. Tím, že mu budeme dávat za příklad nějaké jiné dítě, které je třeba jinak vyspělé a je v něčem lepší, tento individuální přístup nepodporujeme. Srovnávání s někým lepším dítě shazuje, vyvolává v něm pocity méněcennosti a pochyby o sobě samém. Ještě horší je potom srovnávání před ostatními spolužáky. Kvůli tomu se navíc mohou objevit mezi dětmi problémy, špatné vztahy a šikana. Děti se určitě potřebují nějak dozvědět, jak na tom jsou ve svém osobním rozvoji i v porovnání s ostatními. Místo předkládání jiných dětí za vzor, se to mohou dozvědět tak, že mají možnost vzájemně se poznávat, sledovat práci a výsledky druhých, hodnotit svou práci podle objektivních kritérií, která si mohou podle potřeby s učitelem vytvořit, či sledovat svůj výkon za určité časové období. (Kopřiva a kol., 2008)

Na následující neefektivní způsob v podobě řečnických otázek mnohdy ani nečekáme odpověď. Když si představíme, co bychom na ně odpověděli na místě dítěte,

můžeme vidět, že je to docela absurdní situace. Děti ještě navíc nemají dostatek zkušeností a dovedností nám na takové otázky odpovídat. Pokud by přece jen dokázalo odpovědět, určitě by to ve většině případů bylo považováno za drzost. Otázky jsou zbytečným spouštěčem negativních emocí.

Urážky a ponižování jsou už na hranici s nevhodným chováním. Takovéto výrazy vyloženě snižují naši úroveň a zraňují dětskou sebeúctu. Objevovat by se neměly vůbec, ale realita je, bohužel, jiná. Tento způsob je hodně rozšířený mezi dětmi a můžeme slyšet, jak spolu v tomto duchu mluví. Od koho jiného se tomu ale mohly naučit, než od dospělých? Na dospělých tedy je, aby jim takovým vzorem nebyli a dokázali najít způsob, jak tento způsob konverzace nahradit. I zde můžeme najít mírnější vyjádření urážek a ponižování, ale dopady jsou obdobné.

Ironie představuje nepřímou agresi. Jsou to vlastně urážky a ponižování řečené s nadsázkou a humorem. Ironie je nevhodná hlavně u mladších dětí na prvním stupni, protože nechápu její funkci, ani smysl, a nedokážou se jí bránit. Pokud ji chápat začnou, je to pozitivní pouze pro to, že se s ní v běžném životě setkají a je potřeba se jí bránit. Je důležité podat základy tomu, aby děti ironii porozuměly, ale aby věděly, že tento způsob komunikace není žádoucí v rovnocenné komunikaci.

2.4 Konkrétní příklady neefektivní komunikace a její alternativy

Výčet konkrétních příkladů neefektivní komunikace a jejich alternativ navazuje na charakteristiku neefektivních a efektivních způsobů komunikace. Jejich uvedení nám má pomoci v tom, abychom si uvědomili, jak často něco takového řekneme, či slyšíme jako pedagog. Příklady jsou inspirovány knihou *Respektovat a být respektován* a jejich znění je poupraveno pro školní prostředí.

✖ Nevyčítejme a neobviňujme. → Ty zase/ vždycky/ nikdy/ pořád...

Vy jste zase nesmazali tabuli!

Vy si snad nikdy nepřipravíte na hodinu sami od sebe!

Kdybys měl aspoň uklizeno pod lavicí!

Už nevím, co si s vámi mám počít.

Vy mě snad přivedete do blázince.

✓ Popisujme situaci, vyjadřujme očekávání, přizvěme děti k řešení situace.

Děti, vidím, že zůstala nesmazaná tabule. Je potřeba, aby byla před každou novou hodinou smazaná, aby se na ni dalo psát. Co by vám pomohlo, aby to tak fungovalo?

Děti, tabule!

Všimla jsem si, že spousta z vás ještě není připravena na další hodinu.

Adame, pod tvou lavicí jsou obaly od svačiny, které patří do koše. Co s tím uděláš?

Hluk ze zadní lavice mě opravdu ruší.

✗ Nepoučujme, nevysvětľujme, nemoralizujme. → Měl/ a by sis uvědomit, že...

To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.

Kolikrát jsem vám už říkala, že když nestihneme probrat látku, dostanete úkol navíc.

Tak s takovým přístupem to daleko nedotáhneš.

Ty sis myslela, že nepoznám, když budeš podvádět?

✓ Společně vytvářejme dohody, pravidla a zásady.

Co bychom měli udělat, pokud si zapomeneme potřebné pomůcky?

Jaký smysl pro mě má, pokud podvádím?

Pokud se na konci hodiny přesvědčíme o tom, že už cvičení chápeme, nemusíme další dělat za domácí úkol.

- ✗ Nekritizujme, nezaměřujme se na chyby. → Tohle jsi udělal špatně.

Tahle písemka se ti tedy vůbec nepovedla, máš tam jednu chybu vedle druhé.

Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst!

Tu tabuli jsi smazal špatně, nechal si tam spoustu šmouh.

- ✓ Podávejme zpětnou vazbu, poskytujme informace.

Z deseti slov máš čtyři úplně správně. Ve třech slovech je pravopisná chyba a v dalších třech jsi přehodil písmena.

Vidím, že máme připravenou tabuli na psaní. Hm, tenhle kousek by bylo dobré setřít ještě jednou, abychom písmena pořádně viděli.

- ✗ Citově nevydírejme. → Já (někdo) kvůli tobě...

Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.

Když se nebudeš přezouvat, naděláš na chodbě mokro a někdo uklouzne a zraní se.

Už mě z vás zase bolí hlava, jednou mě přivedete do blázince.

- ✓ Mluvme o vlastních pocitech, poskytujme informace.

Ve škole se všichni přezouváme, abychom udržovali čistotu a předcházeli nebezpečí.

Už jsem docela rozzlobená, protože je tu veliký hluk.

Dnes mi není moc dobře, byla bych ráda, abyste nedělali hluk.

- ✗ Nezakazujme a nevarujme. → Nedělej to, nebo se ti stane...!

Nelez do toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.

Neběhej po chodbě, nebo si zlomíš nohu!

Nelez na ten strom, spadneš a rozbiješ si koleno!

- ✓ Popisujme situaci, poskytujme informace.

Běhat můžeme venku, nebo při tělocviku.

Z otevřeného okna se můžeš nahýbat, jen když budu u toho.

Je nebezpečné šplhat po stromě, který má větve moc daleko od sebe.

- ✗ Nevymýšlejme negativní scénáře. → Z tebe jednou vyroste...

Co z tebe jednou vyroste. Pokud se nezačneš hned učit, nenapíšeš písemku.

Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.

Když se nebudeš učit pořádně, bude z tebe popelář.

Když budeš v hodině pořád vyrušovat, a nebudeš dávat pozor, nic se nenaučíš ty, ani ostatní.

- ✓ Mluvme o vlastních pocitech, poskytujme informace, dávejme možnost volby.

Písemka, která nás zítra čeká, bude náročná, bylo by dobré důkladněji se na ni připravit. Budete si násobilku doma opakovat 10 nebo 20 minut?

Tvoje chování je mi teď už dost nepříjemné.

Pokud budeme násobilku hodně opakovat, počítání nám půjde mnohem lépe.

- ✗ Nenálepkujme. → On je takový...

Pro matematiku ses asi nenarodil.

Katka, to je ale češtinářka!

Ty jsi takový lenoch!

Náš jedničkář opět nezklamal.

Ty jsi tak hodná a poslušná.

- ✓ Popisujeme situaci, poskytujeme informace, společně vytvářejme dohody, pravidla a zásady, podáváme zpětnou vazbu.

Tato písemka z matematiky se moc nevydařila, co by ti pomohlo, aby to příště bylo lepší?

Katko, musíš mít moc velkou radost z toho, jak ses naučila vyjmenovaná slova po „m“.

Vidím, že to děláš velice pečlivě, ale teď je potřeba trochu zrychlit, protože za pět minut bude zvonit.

To je skvělé, máš určitě velkou radost, že se ti test povedl zase na jedničku.

- ✗ Nerozdáváme pokyny. → Udělej...!

Dojez tu svačinu!

Sundej si ze stolu tu tašku!

Uklid'te si na lavicích.

Dojděte si o přestávce na záchod!

Děti, pozdravte!

- ✓ Podáváme informace, společně vytvářejme dohody, pravidla a zásady.

Když si sundáš tu tašku ze stolu, budeš mít více místa na psaní.

Před začátkem hodiny si dojdeme všichni na záchod, abychom nemuseli chodit během hodiny.

Děti, tohle je nový pan učitel z vedlejší třídy, budeme ho teď na chodbách vídat a je slušné ho zdravít.

Budeme teď potřebovat hodně místa na lavici.

- ✗ Nerozkazujme. → Okamžitě běž a udělej!

Ale ať už máte připraveno na hodinu!

Okamžitě posbírej ty poházené papírky!

Koukejte se všichni postavit. A rychle!

- ✓ Podávejme informace, dávejme možnost volby.

Je potřeba posbírat papírky pod lavicemi, abychom tu po sobě nechali pořádek.

Budeme dnešní hodinu pracovat s učebnicí a pracovním listem, takže je potřeba, aby byli připravené na lavici.

Hodinu začínáme tím, že se každý postaví vedle své lavice.

- ✗ Nevyhrožujme. → Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!

Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.

Než napočítám do pěti, bude ten koberec uklizený, nebo si dnes už nebudete hrát!

Přestaňte se tam v zadu konečně bavit!

Ještě jedno takové slovo a budeš po škole!

- ✓ Podávejme informace, dávejme možnost volby.

Vaše chování nás teď opravdu ruší.

Po tom co si na koberci dohrajeme, uklidíme hračky na svá místa.

Takové slovo je velice neslušné a my ho nebudeme používat.

V případě, že písemka nedopadne dobře ani dnes, vymyslíme společně, jak výsledek zlepšit.

- ✗ Nesrovnávejme děti a nedávejme jim nikoho za vzor. → Podívej se na, vezmi si příklad z...

Vaše písémky dopadly dost bídně. Jedině Daniela odvedla práci, hodnou žáka páté třídy. Danielo, přečti svoji úvahu a vy ostatní alespoň poslouvejte.

Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.

Ivetko, ty se s tím sbíráním sešitů tak loudáš. Podívej se na Mirka, ten všechno sebere vždycky tak rychle.

- ✓ Popisujme individuální pokroky.

Na úvahách bude muset spoustu z vás ještě zapracovat, každý máte v úvaze návrhy na zlepšení a ocenění toho, co se povedlo.

Lucko, podívej se na tuto stránku, kde máš vzornou úpravu, co by ti pomohlo, aby tak vypadala každá stránka?

Ivetko, dnes ti to sbírání sešitů jde mnohem rychleji než včera, to je skvělé, díky tomu stihneme hru na konci hodiny.

- ✗ Nekladme řečnické otázky. → Ty snad chceš...?

Tohle že má být smazané?

Jak si to představujete?

Ty snad chceš propadnout?

Ty nevíš, že máš být ticho?

Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?

Copak ty nevíš, jak se píše velké A?

- ✓ Podávejme informace.

Když hlásí rozhlas, tak pozorně nasloucháme.

Pokud se budeš houpat, židle se může lehce převrátit.

Velké A se píše takto...

Tabule se dá smazat lépe, když se houba častěji vymáchá.

✖ Neurážejme a neponižujme. → Ty jsi ale...

Takhle se maže tabule? To nechci vidět, jak to vypadá v tvém pokoji!

Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.

To snad není pravda, tohle ví přece každý!

Ty jsi tak nechápavá. Už mě nenapadá, jak jinak ti to říct.

Ty jsi ale popleta.

✓ Popisujme situaci, podávejme informace.

Na tabuli jsou ještě šmouhy, pomůže, když se smaže ještě jednou.

Je tu moc velký ruch a já v něm nemohu pokračovat v předcítání.

Pokud nevíme, jaké „i“ napsat ve slově zabydlený, co si musíme zopakovat?

Asi to ode mne moc nechápeš, poprosíme tedy někoho ze spolužáků, aby ti to zkusil vysvětlit místo mě.

Před tím, než se do cvičení pustíte, je potřeba si pečlivě přečíst zadání.

✖ Neshazujme a nemluvme ironicky. → To je náš génius! To ses tedy vyznamenal!

Vidím, že nám chce Vlastík něco sdělit, děti, tak pozorně poslouchajte.

Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

No, jen předved' kotoul, ty naše hvězdo!

✓ Podávejme informace a vyjadřujme vlastní pocity.

Vlasto, je opravdu důležité to, co chceš říct, nebo to počká na přestávku?

Pro společnou kontrolu po písemce bych potřebovala, aby šel někdo počítat na tabuli, hlásí se někdo dobrovolně? Pokud ne, nevádí, zkontrolujeme úlohu jinak.

Pokud chceš, můžeš kotoul chvíli trénovat a pak se připojit k ostatním.

Všechny uvedené příklady neefektivní komunikace jsou neúčinné kvůli negativnímu duchu, ve kterém obsah sdělují. Tyto výrazy podávají negativní hodnocení osoby a jejích kvalit. Zaměřují se jen na to, co není v pořádku. Dávají najevo nadřazenost a vytvářejí mocenský vztah. Naopak uvedené alternativy za neefektivní varianty nesou obsah v respektující rovině a zajišťují tak větší úspěšnost výsledku, který se skrývá za naším požadavkem.

3. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Prostudovaná odborná literatura utřídila a shrnula poznatky v oblasti komunikaci mezi učitelem a žáky, konkrétně výchovného přístupu, který učitelé mají. Zjistili jsme, že postoj k dítěti má rozsáhlé historické kořeny, sahající od období zbavování se novorozenců jako věcí až po přesvědčení, že dítě je jedinečnou bytostí, ke které je třeba přistupovat individuálně a s respektem. Díky charakteristikám mocenského a partnerského výchovného přístupu jsme měli možnost vidět, proč mocenský výchovný přístup selhává v respektujícím pohledu na dítě, a proč je partnerský výchovný úspěšný. Odhalili jsme, že na úplném počátku rozdělení komunikačních dovedností na efektivní a neefektivní stojí mozek. Dozvěděli jsme se, jak funguje při přijímání a vyhodnocování informací, což podpořilo významnost partnerského výchovného přístupu. Popsáním jednotlivých způsobů efektivní a neefektivní komunikace jsme získali přehled, který slouží jako inspirace ke změně, či podpoře, již zažitých způsobů. Z uvedených konkrétních příkladů v poslední kapitole teoretické části je zřejmé, že způsob jakým sdělení podáme, se nachází na tenké hranici mezi partnerským a mocenským přístupem. Formulace sdělení respektujícím způsobem je náročná, avšak ve výchovném procesu k nezaplacení.

Na teoretickou část diplomové práce přímo navazuje část praktická, kde je středem zájmu můj výchovný přístup k dětem. V praktické části se snažím o zmapování mých komunikačních dovedností a schopností, které se považují za respektující. Úkolem je zjistit, jak se mi v praxi daří přistupovat k dětem respektujícím způsobem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍLE, ÚKOLY A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Na základě prostudovaného internetového zdroje (Nezvalová, 2002) a předběžného pozorování zvoleného výzkumného objektu, jsem sestavila plán akčního výzkumu, díky němuž jsem shromáždila data, která mi pomohou porovnat a charakterizovat můj výchovný přístup s žádoucím partnerským přístupem, jež je popsán v teoretické části této práce.

Při předběžném šetření jsem stanovila první úkol akčního výzkumu. Orientovat se v efektivních komunikačních dovednostech a užívat je, bylo velice těžké pouze na základě prostudované teorie. Mým prvním cílem tedy bylo zúčastnit se kurzu, který řeší tuto problematiku a před začátkem výzkumu si v praxi tyto dovednosti procvičit. Výzkum byl zaměřen na zmapování mých komunikačních dovedností a jejich užitím v praxi. Druhým cílem empirické části bylo zjistit, zda svůj přístup k dětem mohu nazývat partnerským. Zajímalo mě, do jaké míry je můj partnerský přístup rozvinut, jaké mám rezervy a jak pracovat na tom, aby se dále zdokonaloval. Snažila jsem se o stanovení cílů pro jeho další vývoj.

Věnuji se vlastnímu způsobu výchovného přístupu. Snažím se o zkvalitňování svého pedagogického výstupu a vztahů mezi mnou a dětmi pomocí transformace na partnerský přístup. Pomocí reflektování svých jednotlivých výstupů, se snažím podle stanovených kritérií charakterizovat svůj přístup. Svůj pedagogický výkon analyzuji na výzkumné jednotce v podobě pěti vyučovacích dní. Procesu pozorování se účastnila moje osoba, účastníci a lektori vzdělávacího kurzu a děti třetího ročníku prvního stupně základní školy. Získané zkušenosti ze vzdělávacího kurzu jsou zaznamenány v podobě shrnující reflexe. Údaje získané z pětidenní praxe jsou pak zaznamenány v pozorovacích arších v podobě pěti příprav na hodinu a jejich reflexí a pěti vybraných problémových situací a jejich rozbohem. Dalšími údaji jsou pak reflektivní zpětná vazba od začínající učitelky, která byla přítomna při akčním výzkumu jako pozorovatelka, a pozorování pěti pedagogů a jejich výchovného přístupu.

Analýza jednotlivých situací mi pomáhá k rozvoji respektujícího přístupu. Hodnotím úspěchy a neúspěchy, stanovuji si doporučení a zlepšení. Přemýšlím o způsobech, jak rozvíjet partnerský výchovný přístup efektivně.

Metodou empirického šetření akčního výzkumu, která mi pomohla realizovat cíle je pozorování. Pozorovala jsem sama sebe při účasti na kurzu, při vyučovacích jednotkách a při problémových situacích, které ve škole nastávají nejen při vyučovacích jednotkách. Výzkumnými nástroji tedy byly tři pozorovací archy. První pro záznam zkušeností získaných z kurzu, druhý pro záznam přípravy na vyučovací jednotku a její průběh a třetí pro analýzu vybrané problémové situace. Získané údaje byly po té vyhodnoceny kvalitativně v podobě sebereflexí, reflexí a úvah.

Se začátkem akčního výzkumu mi vyvstaly otázky, na které bych si na základě výsledků pozorování ráda odpověděla.

Otázky:

„Jak jsem schopna, přistupovat k dětem respektujícím způsobem v praxi?“

„Jsem schopna na základě pozorování sebe sama zdokonalovat svůj respektující způsob jednání?“

2. AKČNÍ VÝZKUM

Smysl diplomové práce je upozornit na způsob, jakým se učitelé chovají k dětem. Jelikož mi na tomto tématu záleží, snažím se zkvalitňovat i svůj způsob chování k dětem. Úkolem pro akční výzkum je zjistit úroveň mého partnerského výchovného přístupu a na tomto podkladu ho dále rozvíjet. Pomocí kurzu, řešícího tuto problematiku, specifických příprav a reflexemi podle stanovených kritérií má ověřit, zda je možné uplatnit partnerský výchovný přístup v učitelské praxi. Na základě prostudované odborné literatury, absolvování kurzu a praxe jsem pro empirickou část diplomové práce zvolila akční výzkum. Charakter tohoto výzkumu je ideální pro profesionální růst a zdokonalování učitele. (Nezvalová, 2002) Zdokonalení dosáhneme reflexemi svého pedagogického výkonu. Shromažďováním podkladů z naší praxe a jejím následným rozбором si uvědomíme slabiny i pokroky a můžeme něco změnit. Velikou váhu má také sdílení s ostatními pedagogy, kteří mají naši pedagogickou praxi možnost pozorovat a poskytovat nám zpětnou vazbu. Stejně důležitá je příležitost, kdy máme možnost ostatní pedagogy i pozorovat a brát si zkušenosti i z jejich praxe. Akční výzkum je cyklickým procesem. Tímto procesem je probíhající praxe, která se následně reflektuje a na základě této reflexe se dále upraví. Takto probíhá zkvalitňování učení a vyučování.

Akční výzkum napomohl k systematickému uvedení teorie do praxe. Pomocí reflexí a pozorování jsem měla možnost praxi hodnotit a zdokonalovat. V budoucnosti čeká mnoho situací na zdokonalení a díky akčnímu výzkumu se tak může dít kvalitně a systematicky.

2.1 Reflexe kurzu „Respektovat a být respektován“

Kurz pro mě byl velikým zážitkem. O účasti jsem přemýšlela od doby, kdy se mi do rukou během studia dostala stejnojmenná kniha „Respektovat a být respektován“. Myšlenky v knize se pro mne staly inspirací a zajímalo mě, jak jsou realizovány v praxi. S postupujícími léty na univerzitě přicházelo i více volnějšího času, a tak se konečně naskytla možnost tento kurz, poměrně časově náročný, absolvovat.

Hned na první hodině jsem byla unešená osobnostmi, které tímto kurzem provázely. Jejich chování a celkový projev byl pro mě důkazem, že takové jednání je skutečně možné. Po celou dobu trvání kurzu jsem se v tom ještě dále utvrzovala. Skutečnost, která mě v začátku kurzu překvapila, nastala hned při představování. Nejenže jsem byla nejmladší účastnicí kurzu, ale také jediná z oboru učitelství. Všichni ostatní byli v roli rodičů, či nastávajících rodičů. Na jednu stranu jsem byla nadšená z toho, že se mnoho rodičů zajímá o rozvoj efektivních komunikačních dovedností a na druhou stranu mě zarazilo, že jsem jediná účastnice z učitelského oboru. To mě přivedlo i na myšlenku, že by bylo velice přínosné mít takový druh kurzu na pedagogické půdě, ať už vedený lidmi přímo z této společnosti, či pedagogy, kteří se o toto téma zajímají.

Kurz byl velice bohatý na praktická cvičení, která nás zbavovala zlovyků v komunikaci, které jsou založeny na mocenském výchovném přístupu a naopak podporují efektivní komunikační dovednosti partnerského výchovného přístupu. Ohromně přínosné bylo sdílení na začátku každého sezení, kdy jsme společně hovořili o tom, co jsme za uplynulý týden zažili. Zážitky samozřejmě podléhaly zkušenostem s užíváním nových praktik, respektujících dětskou osobnost. V učení nových dovedností nás udržovalo i množství pracovních listů, které podporovaly transformaci našich tradičních nerespektujících reakcí. Praktickým cvičením byly také scénky, které nás uváděly přímo do situací, kdy bylo potřeba spontánně zareagovat a bylo zajímavé se navzájem pozorovat, jak v průběhu kurzu dospíváme k žádoucím změnám. Kurz obsahoval témata, která byla nápomocná k utváření myšlenek, jež se ubíraly na cestě za novým pohledem na výchovu dětí. Pro orientaci níže uvádím témata, která kurz obsahoval.

Náplň kurzu:

- Respektující a mocenský vztah ve výchově a vzdělání
- Jak postupovat při oprávněných požadavcích vůči druhým
- Emoce, empatická reakce
- Zvládání vlastních emocí, konflikty mezi dětmi
- Vnitřní a vnější motivace. Rizika trestů a jejich alternativy

- Rizika odměn, pochval a soutěží a jejich alternativy

Tento kurz byl vyvrácením mých dosavadní pochybností o tom, zda je vůbec možné dosáhnout takové změny v jednání s dětmi. Jelikož výchova mé vlastní osobnosti spočívala v klasických mocenských rukou, byla jsem k takovým změnám poměrně skeptická. Studium literatury, která se věnovala tomuto tématu, mi dávalo nový pohled na výchovu dětí. Nová zkušenost, v podobě kurzu, vdechla teoretickému studiu pohyb.

Na praxi jsem se dostávala do situací, kdy se mi jednání učitelů nezdalo ideální, ale na místo alternativy mi v takovém momentu zůstalo jen prázdné místo a nevěděla jsem, jak jinak zareagovat. Díky kurzu se tato místa zaplňují. Nyní si ve většině situací vím rady. Víím, jak by měla vypadat reakce, která odpovídá partnerskému výchovnému přístupu. Na kurzu jsem zjistila, že se efektivní komunikační dovednosti dají procvičovat, a že se mohu na spoustu situací předem připravit. Efektivní a neefektivní komunikační dovednosti z publikace „Respektovat a být respektován“ mi posloužily jako kritéria pro reflexi mých učitelských výstupů a kurz mi je pomohl posunout na úroveň vyšší použitelnosti.

2.2 Přípravy na hodiny a reflexe

Akční výzkum jsem rozdělila na tři části a „Přípravy na hodiny a reflexe“ jsou částí druhou. Přípravy na hodinu jsou nedílnou součástí každého vyučovacího dne, jakožto respekt by měl být nedílnou součástí našeho přístupu k dětem.

Přemýšlela jsem nad tím, jak efektivně podpořit rozvíjení partnerského přístupu. Přesvědčení a snahu o to, aby můj přístup k dětem byl partnerský, již mám. Literaturu, která se tímto tématem zabývá, studuji také. Kurz, který rozvíjí partnerský přístup, jsem absolvovala. Jak tedy ještě více tento rozvoj podpořit? Došlo mi, že dovednost, užívat efektivní komunikační dovednosti, je důležitým stavebním kamenem v tomto přístupu. Rozhodla jsem se tedy zaměřit se na rozvoj efektivních komunikačních dovedností a na potlačení komunikačních dovedností neefektivních. Jak to ale udělat? V předvýzkumu jsem přišla na to, že se nelze spoléhat jen na předem prostudovanou literaturu, ale je potřeba mít při ruce neustále nějaký opěrný bod, který je nápomocen přímo při akci, přímo v praxi.

Příprava na hodinu je vlastně pomůcka, která je součástí každé vyučovací hodiny. Přímou se tedy nabízelo, připojit k přípravě něco, co by splňovalo požadavek rozvoje partnerského přístupu, jako komunikační dovednosti. Připojila jsem tedy tyto komunikační dovednosti do pěti příprav ve svém výukovém týdnu. V předvýzkumu jsem zjistila, jak je pro mě náročné zcela odbourat neefektivní komunikační dovednosti a nahradit je efektivními. Musím přiznat, že jsem na některé výrazy a způsoby tak zvyklá, že při většině mých reakcí je jejich užití automatické. Rozhodla jsem se tudíž, věnovat jednu hodinu z každého vyučovacího dne v mém výukovém týdnu, důkladnějšímu rozboru. Obsahem tohoto rozboru jsou efektivní a neefektivní komunikační dovednosti, na které se snažím připravit předem na vyučovací jednotku, příprava na hodinu s klasickým obsahem učiva a reflexe hodiny a stanovených kritérií efektivní a neefektivní komunikace.

Stanovená kritéria vychází z knihy „Respektovat a být respektován“ a blíže charakterizována jsou v teoretické části práce. Cílem tohoto rozboru bylo odbourat zlozvyky v komunikaci s dětmi v podobě neefektivních komunikačních dovedností a podpořit užívání efektivních komunikačních dovedností.

2.2.1 První hodina + reflexe

Příprava

Ročník: 3. A	Počet žáků: 23
Doba trvání: 45 min	Předmět (vzdělávací oblast): TV
Téma: Malá atletická olympiáda	Průřezové téma:
Datum: 8. 4. 2013	Didaktická analýza (klíčová slova, vztahy a generalizace): rozdělení do družstev, hra v duchu fair play
Vyučující studentka: Renata Česáková	
Hodina: 11:50-12:35	
Pomůcky: barevné kartičky, noviny a izolepa, tenisáky	
Klíčové kompetence: <u>k řešení problému:</u> rozdělí se sám do družstva, <u>komunikativní:</u> jedná fair play po celé soutěžení i ve sčítání bodů, respektuje pohybové možnosti ostatních dětí, <u>sociální a personální:</u> spolupracuje s ostatními v týmu, i při soutěžení udržuje přátelskou atmosféru, <u>občanská:</u> fair play, respekt k ostatním	Vzdělávací cíle, žák: rozdělí se do družstva sám, či využije pomoci učitele, dodržuje pravidla, respektuje ostatní hráče ve svém a ostatních družstev, snaží se o podání co nejlepšího výkonu v rámci svých možností ve prospěch týmu, zhodnotí své jednotlivé výkony

Část úvodní 11:55

- **Nástup:** Spočítáme se. Kdo necvičí? Hygiena. („*Ted' se potřebujeme spočítat a říct si, kdo necvičí.*“)
- **Info:** Dnešní hodinu budeme mít malou atletickou olympiádu, budeme dělat několik cvičení a sbírat body. Družstvo, které nasbírá nejvíce bodů, se stane olympijským vítězem. Pokud ne, rozpočítáme na obruč, míč, švihadlo. („*Jak by asi družstva měla vypadat?*“ „*Zvládnete se rozdělit sami na tři družstva, nebo chcete, abych vás rozpočítala já?*“)
- Před začátkem každé hry si předvedeme ukázkou
- **Rozehrátky: Štafetová hra** – Tři družstva se rozestaví v řadách za sebou na startovní čáru. Rozsypeme v požadované vzdálenosti barevné kartičky. Zadáváme počet a barvu, jež mají sbírat a nosit do domečku.

Poběží 3X obměňujeme pohyb a barvy. Nazpět běžíme normálně. Bodujeme 3X.

Po jedné noze a červená nebo zelená
Po druhé noze a tmavě-modrá nebo růžová
Skákání snožmo a černá, světle modrá, zelená

Část přípravná 12:03

- **Relaxace:** Hra na čokoládu.
- **Rozcvička:** („*Zůstaneme na zemi.*“)
 - široký sed roznožný/ roztáhneme nohy, vzpažíme/ natáhneme ruce nahoru a úklon k jedné straně, kam až ti to půjde a zůstaneme ve výdrži 3-8, úklon na druhou stranu, kam až ti to půjde, zůstaneme ve výdrži 3-8 („*Roztáhneme nohy.*“ „*Široký sed snožný...*“)
 - sed snožný nohy napjaté/přisuneme nohy k sobě, vzpažíme a dotkneme se nohou, co nejdále nám to půjde, zůstaneme ve výdrži 3-8
 - protáhneme si kočičí hřbet
 - klek roznožný a protahujeme hlavu, na jednu stranu, výdrž, na druhou stranu, výdrž, půl-kroužky, dozadu hlavu nezakláníme
 - žebřiny, protažení rukou („*Půjdeme k žebřinám, postavíme se čelem a protáhneme ruce.*“)

Část hlavní 12:10

- **12:10 Běh:** Žáci stojí na čáře vedle sebe, za zády mají jednu ruku, dívají se vpřed, procházíme za jejich zády a jednomu z nich vložíme do ruky předmět. Kontaktovaný žák chvíli vyčká a pak vyrazí k cílové metě, ostatní se snaží zachytit jeho start a snaží se ho předběhnout. Komu se podaří, získává pro své družstvo bod.
- **12:15 Hod míčem:** Do družstev. Pro každé družstvo je na stěně připevněn terč. Žáci mají za úkol cíl trefit, každá trefa je bod. Střídají se po jedno, kdo odhodí, zařadí se dozadu.
- **12:20 Skok:** Do družstev. Skáče do dálky, snožmo. Skáče po jednom. Vyhrává družstvo, které se dříve přemístí na druhou stranu tělocvičny. Soustředíme se na to, abychom se jedním skokem dostali co nejdále. („*Hra se hraje tak, že stojíme...*“ „*Pro tuto hru je zase nutné seskupit se do družstev.*“)

Část závěrečná 12:25

- sečtení bodů („*Abychom mohli určit vítěze, musíme teď sečíst body.*“)
- Sebereflexe pomocí otázek. Komu co šlo skvěle, tak se postaví. („*Komu šlo skvěle sbírání kartiček?*“ „*Komu šlo skvěle běhání?*“ „*Komu šlo skvěle házení?*“ „*Komu šlo skvěle skákání?*“ „*V čem se chci zlepšit?*“)

Reflexe:

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeň.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst! <i>„Ájo, kočičí hřeb děláš špatně.“ → Podobných reakcí jsem měla více. Je to snad jako nějaký reflex, který nejde rychle hned ovlivnit. Doufám, že teď, když se na to zaměřím, reakce se budou měnit. Pro příště bude dobré, když si připravím věty, které budou v takových chvílích vhodnější, spíše informací či zpětnou vazbou: „Ájo, podívej se pozorně, takto děláme kočičí hřbet.“ „Ájo, hřbet hrbíme, až když si začínáme sedat.“</i>
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se. <i>„Teď s míčem nedribluj!“ → Párkrát jsem při hodině použila zákaz. Vždy, když použiji neefektivní dovednost, je to jako by mě píchla včela. Myslím, že je určitě dobře, že si použití neefektivní dovednosti hned uvědomím. Stačí si reakci chvíli podržet v hlavě a přetransformovat ji. Pro příště: „Driblování mě ruší, když vám vysvětluji pravidla.“ „Driblovat budeme v další hře, teď ne.“ „Míč teď držíme jen v ruce.“</i>

6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka! <i>„Jani, ty jsi šikovná“! → Takový obrat jsem použila mnohokrát. Cítím, že s eliminováním šikulků budu mít potíže. Možná alternativa: zpětná vazba, nebo informace: „Jani, hvězda se ti moc povedla, vůbec jsi nepokrčila nohy.“</i>
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Zavaž si tkaničku.“ „Natáhni nohy.“ „Pokrč nohy.“ → Pokyny a rozkazy je také velice jednoduché užívat. Za celou hodinu jsem jich použila nesččetně. Místo nich ale lze použít popis, či informaci: „Jani, rozvázala se ti tkanička.“ „Tento cvik provádíme s nataženýma nohama.“</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.
10) křik <i>Při TV jsem hodně často zvyšovala hlas a možná jsem i místy křičela. Byl to ale křik, aby mě všichni slyšeli a ne zlomyslný a přímo určený někomu. Nemyslím ale, že je to úplně v pořádku. Chtělo by to nějaké smluvené gesto pro ticho, či zvuk. Píšťalka mi ale moc sympatická není.</i>
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit. <i>V TV potřebujeme hodně ukázek cviků, abychom viděli, jejich správné provedení. Tady podle mě hrozí riziko srovnávání. Pokud tedy potřebujeme, aby nějaké dítě provedlo ukázkou, situaci neuvádíme jako srovnávání. Cvik můžeme předvést sami, nebo pomocí žáků, kterých může být více.</i>
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...)
<i>Popis jsem nepoužila při hodině vůbec. Při hodině jsem ale měla pocit, že by se mi při mnoha situacích hodil. Myslím, že jsem ho nepoužila, protože jsem si ho nezařadila do přípravy a nebyla jsem na něj připravena.</i>
2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)
<i>Na konci při sčítání bodů se objevily problémy. Byly jsme domluveny, že to družstvo, které vyhraje, dostane jedničku. Děti se ale dostaly do rozporu, že to bylo nespravedlivé, protože vyhrálo družstvo, kde byli všichni kluci. Během pětiminutové reflexe na konci hodiny jsme to řešili, diskutovaly děti a já konverzaci pouze vedla. Používala jsem obraty, díky kterým se děti stávaly hlavními řešiteli problému. „Co teď budeme dělat? Rýšo, co si o tom myslíš ty?“ Společně se shodly na tom, že to bylo nespravedlivé, protože se na začátku rozdělily rozumně, a že jedničku nedostane nikdo. Dali si cíl do příště, že se pokusí rozdělit tak, aby to bylo spravedlivé.</i> <i>Vzniklé neshody a problémy se mnohem lépe řeší, pokud jsou děti aktivními členy při rozhodování. Vědí, že to bylo jejich rozhodnutí a je zde vyšší pravděpodobnost, že se poučí z vlastních chyb.</i>
3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)
<i>Podání informací se při reflexi této hodiny ukázalo, jako velice užitečná alternativa.</i>
4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)
<i>Podobně, jako popis.</i>
5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)
<i>Dětem jsem dala možnost volby pouze při rozřazování do družstev, ale myslím, že zrovna TV je dobrým prostředím pro výběr z několika možností.</i>

2.2.2 Druhá hodina + reflexe

Příprava

Ročník: 3. A	Počet žáků: 23
Doba trvání: 45 min	Předmět (vzdělávací oblast): MA
Téma: Indické násobení	Průřezové téma:
Datum: 9. 4. 2013	Didaktická analýza (klíčová slova, vztahy a generalizace): zábavné násobení, dělitelnost
Hodina: 8:55-9:40	
Vyučující studentka: Renata Č.	Pomůcky: blok, tužka
Klíčové kompetence: <u>komunikativní:</u> respektuje myšlenky a názory druhých, dodržuje pravidla v kruhu, <u>k učení:</u> zapisuje si důležité informace do bloku	Vzdělávací cíle, žák: zamyslí se nad zápornými čísly, hlouběji se zamyslí nad násobky určitých čísel, získá povědomí o dělitelnosti, dělitelnosti se zbytkem, seznámí se s novým způsobem násobení

8:55

- Pozdrav, přivítání, co nás dnes čeká.
- 1. aktivita:
 - Všichni si vezmou něco na psaní a něco, na co budou psát a půjdou do kruhu před tabuli. („*Budeme teď pracovat před tabulí a je potřeba si vzít tužku a papír.*“)
 - Společně zvolíme zapisovatele, někoho, kdo půjde zapisovat na tabuli. (Můžeme vystřídat). Zapisovatel zapisuje skrytě. („*Pomohlo by nám, kdybychom měli pomocníka, který bude zapisovat na tabuli.*“)
 - U 44/19 Budeme postupně odčítat číslo 5 od 100. K jakému asi číslu dojdeme? Proč? Nebráníme se diskusi o záporných číslech a stanovíme pravidla. Můžeme už teď říci, kolik čísel budeme mít zapsáno?
 - Pojedeme postupně po kruhu, učitel počítá také.
 - Upozornění na vzájemnou kontrolu, sami na ni neupozorňujeme, necháme kontrolovat pouze děti
 - 100, 95, 90, 85, 80, 75, 70, 65, 60, 55, 50, 45, 40, 35, 30, 25, 20, 15, 10, 5, 0.
 - Odkryjeme zápis na tabuli. Zkontrolujeme. Jak se vám počítalo? Bylo to jednoduché či těžké? Co vám to připomíná? Násobky pěti pozpátku. Jak to že nám

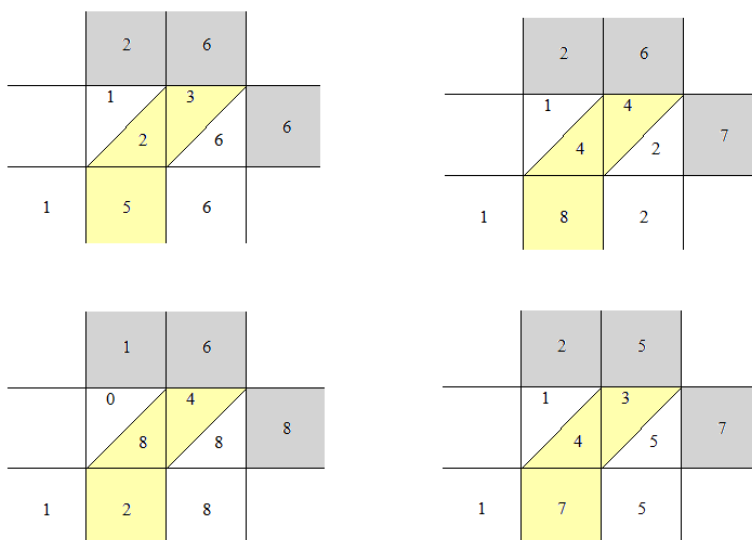
vyšla nula? Co nám vyšlo za čísla? 5, 0, čísla zakončená na toto číslo. Kolik máme napsáno čísel? Máme jich 20. 100 děleno 20 je 5. 5 krát 20 je 100. Můžeme si napsat 5 dvacek na tabuli a sečíst je, spočítat je.

- U 47/5 Odčítej postupně 8 od čísla 100.
- Odpovědi v podobě výsledků zapisujeme na tabuli také, abychom to měli před očima. („**Bude dobré opět zapisovat výsledky na tabuli.**“)
- K jakému číslu dojdeme, co myslíte? Jak to zjistíme? Jak bychom to mohli zjistit? Co vás napadá. Jaké nejbližší číslo k 100 dělitelné 8 známe? Známe $72:8=9$, takže je to 72 a kolik máme do 100? $100-72=28$. Můžeme číslo 28 vydělit 8? Jaké nejbližší číslo známe, které se 8 vydělit dá? Je to 24, $24:8=3$. Kolik nám do těch 28 zbývá? Můžeme už teď říci, co za číslo nám zbude?
- Můžeme už teď říci, kolik čísel budeme mít napsáno na tabuli? Bude jich více nebo méně na rozdíl od 5? Proč? Můžeme to zjistit podle toho, co jsme si teď zapisovali na tabuli?
- Samotné počítání a zápis. 100, 92, 84, 76, 68, 60, 52, 44, 36, 28, 20, 12, 4.
- Odkrytí zápisu, kontrola. Vidíte tam nějakou podobnost v číslech jako u předchozího počítání? 0 a 5 a nyní 0, 2, 4, 6, 8.
- Od kterého čísla bychom museli odčítat, aby nám vyšla také nula? Jak to zjistíme? Můžeme si řadu napsat, násobky osmi. („**Pomůžte, když si napíšeme řadu násobků osmi.**“), 0, 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80, 88, 96, 104.

9:15

- Z kruhu před tabulí se přesuneme před tabuli interaktivní. Uvidíme na ni Indické písemné násobení, ale dětem zatím nic neprozrazujeme. („**Ted' budeme pracovat před interaktivní tabulí.**“)
- Ptáme se dětí, co vidí a co by to mohlo být. Společná diskuze. Dojdeme k tomu, že se tam násobí.
- Jak už umíte a jak se teď učíte sčítat? Písemně a z hlavy. Proč se učíme písemně sčítat? Co myslíte, že můžeme ještě písemně dělat? Odčítat, dělit, násobit. Proč to také děláme písemně? Je to těžké, jsou to velká čísla.
- Na tabuli vidíme, jak v dávných dobách písemně násobili Indové, objevitelé desítkové soustavy. Co je to desítková soustava? Na prvním obrázku je násobení

26.6 Do šikmo rozpůleného políčka pod číslicí 2 napíšeme 12, neboť $2.6=12$. Číslici 1 napíšeme vlevo nahoru a 2 vpravo dolů. Pod číslicí 6 obdobně napíšeme 36, protože $6.6=36$. Zapsaná čísla pak sčítáme v šikmém směru. Nejprve jen přepíšeme 6, poté napíšeme 5, protože $3+2=5$ (žlutá políčka), a nakonec přepíšeme 1. Stejně postupujeme v dalších úlohách.



- Na tabuli jsou prázdná pole, dopočítej. Můžeš počítat, kde chceš, v lavici, nebo tady před tabulí. („*Prázdná políčka čekají, až je dopočítáme.*“)

○ 15.6 19.3 24.5 37.4 12.8 18.2

Reflexe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

- | |
|---|
| 1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např.: Vy jste zase nermazali tabuli! |
| 2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš. |
| 3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přecíst!
„ <i>Máš tři příklady špatně.</i> “ → <i>Vidím, že jsem zvyklá zaměřovat se spíše na chyby, než na to, co je správně. Mohla jsem klidně říct: „Máš sedm příkladů</i> |

<i>správně. “</i>
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyrostete...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka! <i>„Ty jsi ale chytrá.“</i> <i>„Pájo, ty jsi popleta, vid’.“</i> <i>„Děkuji, Eliško, jsi moc šikovná.“</i> <i>→ Nálepkování mi také dělá starosti. Řekla bych, že nejvíce dětem říkám, že jsou šikovní. Je na nich vidět, že jim to udělá radost, ale je to jen prázdné slovo, které pod sebou neskrývá ten důvod, proč jsou šikovní. Když už to z pusy vypustím, měla bych alespoň dodat důvod: „Děkuji, Eliško, jsi moc šikovná, musíš mít radost, že jsi zvládla o přestávce zalít všechny květiny.“ Do přípravy na další hodinu by bylo dobré připravit si věty, kterými nahradím nálepkování.</i>
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Vezměte si tužku a papír.“</i> <i>„Ukažte mi na ose, kolik je 42:6.“</i> <i>„Otevřete si pracovní sešit na straně 19.“</i> <i>→ Stihla jsem si zaznamenat jen pár výrazů, ale s pokyny a rozkazy se mi také roztrhl pytel. Musím zapracovat na jejich eliminování. Místo toho lze podávat jen informace: „Budeme potřebovat tužku a papír.“ „Pomůže, když si s sebou vezmeme něco na psaní a papír.“ „Další úkol najdeme na straně 19 v pracovním sešitě.“ Na začátek další hodiny by bylo také dobré vymyslet pár obrátů, které se dají používat univerzálně jako náhrada za pokyny a rozkazy.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.

10) křik
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) <i>„Vidím, že si nezapisuješ výsledky.“ „Vidím, že ještě nejsme všichni připraveni počítat.“ → Zatím se mi daří užívat jen výraz „Vidím“, ale měla bych si osvojit i další, tento popis mi pomáhá eliminovat pokyny. Hravě mohu místo: „Vezmi si tužku a počítej.“ nahradit popisem.</i>
2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?) <i>„Co můžeme udělat, když si zapomeneme pero?“ → Děti si hodně zapomínají věci a ptají se mě, co mají dělat. Ze začátku jsem jim odpovídala, ale pak se mi zdálo, že to děláme stále dokola. Potom už jsem začala otázku obracet k nim a dotazů začalo ubývat.</i>
3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...) <i>„Je potřeba si po hodině uklidit pod lavicí.“ „Je potřeba, abyste teď dávali pozor.“ „Je potřeba přesunout se před tabuli.“ → Na vazbu je potřeba jsem si zvykla velice často. Bylo by dobré ji ale obměňovat.</i>
4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)
5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)

2.2.3 Třetí hodina + reflexe

Příprava

Ročník: 3. A	Počet žáků: 23
Doba trvání: 45 min	Předmět (vzdělávací oblast): ČJS
Téma: Státní symboly	Hodina: 10:00-10:45
Datum: 10. 4. 2013	Vyučující studentka: Renata Č.
Didaktická analýza (klíčová slova, vztahy a generalizace): státní symboly, zvýraznění důležitých údajů, vlastní státní symbol	
Pomůcky: pracovní list (viz. Příloha č. 3), zvýrazňovač	
Klíčové kompetence: <u>komunikativní:</u> účastní se diskuse, mluví jasně a srozumitelně, účelně do diskuze přispívá, <u>k učení:</u> v textu vyznačuje důležité informace	Vzdělávací cíle, žák: respektuje názory, myšlenky a nápady druhých, vyjmenuje státní symboly

Práci najdeme v ...

Můžeš mít radost, že jsi ..., bylo to

Budeme potřebovat ...

opravdu těžké.

Pomůže, když...

Očekávám, že...

Pomohlo by mi, kdyby ...

Co s tím uděláme?

Vidím, slyším, cítím, že ...

10:00

- Přivítáme se a řekneme si, co nás čeká.
- Uděláme si brainstorming na tabuli. Otázky: co jsou státní symboly, kolik jich je, jaké jsou, proč je máme, máme je jen mi nebo i ostatní státy, jak vypadají.
(„*Pomůže nám, když si vymyšlená slova budeme zaznamenávat na tabuli.*“)

Charakteristika státních symbolů: Státní symboly jsou předměty, které si stát ústavou určil jako své oficiální nezaměnitelné označení. Symboly vycházejí z tradic státu a stát reprezentují. Česká republika má celkem 7 státních symbolů. Jejich používání upravuje zákon. Jsou to: Státní pečeť, státní hymna, velký státní znak, státní vlajka, prezidentská standarta, malý státní znak, národní barvy.

10:05

- práce s pracovními listy („*Pomohlo by mi, kdyby někdo rozdal pracovní listy.*“)
- Úředníkovi se pomotaly dokumenty a potřebuje poradit.
- Způsob čtení: 1. odstavec čtu já, 2. sborově, 3. každý sám, čtvrtý jeden žák.
- Čteme jednotlivé odstavce a říkáme si, který odstavec je popisem jednotlivých znaků.
- první odstavec je státní znak, druhý státní vlajka, třetí státní pečeť, čtvrtý státní hymna.
- Po každém odstavci vypíšeme neznámá slova. Vezmeme si zvýrazňovač a vyznačujeme si do odstavců, co je pro nás důležité. („*Pomůže nám, když si zvýrazňovačem vybarvíme informace, které jsou pro nás důležité.*“)
- Z každého odstavce vypíšeme na tabuli slova, kterým nerozumíme. Nejprve necháme děti, popřípadě doplníme. Vysvětlíme si je a použijeme v jiném kontextu. („*Pro lepší zapamatování je dobré vypsát si slova, kterým nerozumíme.*“)
- štít, symbolizují, oficiální, neoficiální, reprezentovat, vlast, mezinárodní
- Do bublin dopisuj názvy symbolů. („*V bublinách je místo pro název symbolů.*“)
- Otázky k textu:
 - Velký státní znak: Kolik je ve státním znaku polí? Co jednotlivá pole symbolizují?
 - Státní pečeť: Kdo má státní pečeť u sebe? K čemu se státní pečeť používá?
 - Státní hymna: Kde píseň poprvé zazněla? Kdy můžeme státní hymnu hrát a zpívat?
 - Státní vlajka: Jaké barvy má státní vlajka a kde se nacházejí?

10:33

- Co bys navrhoval ty jako státní symbol.

10: 40

- Reflexe: vlastní symbol, otázky, návrat k brainstormingu před otázkami

Zdroj

- obrázky a části textu z pracovního listu
<http://www.toulkypocechach.com/symboly.php>

Reflexe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst!
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se. <i>„Péťo, nevykřikuj.“ → Místo zákazu jsem mohla použít: „Péťo, když takto vykřikneš odpověď, není to správné vůči ostatním.“</i> <i>„Jestli nebudeš dávat pozor, nebudeš vědět, kde jsme.“ → Klasická věta, která už podle mě nemá vůbec význam, a hlavně s ní danou situaci nezměníme. Alternativou by mohla být empatická reakce: „Vím, že už jsi unavená, ale v tomto odstavci jsou důležité informace, na které je potřeba se ještě chvíli soustředit.“</i>
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Aničko, pojd' nám to napsat na tabuli.“ → Takto často děti vyzývám k tabuli, ale výzva by měla znít trochu jinak: „Aničko, mohla bys nám to jít napsat na tabuli?“ „Pomohlo by nám, kdybys své slovo napsala na tabuli.“</i> <i>„Štěpán a Eva seberou pracovní listy.“ → Pokud se při hodině musím soustředit na více věcí, všimla jsem si, že si prostě ulehčím a zformuluji větu tak,</i>

<p><i>jak jsem zvyklá. Pak mě to ale mrzí, tak doufám, že si za chvíli zvyknu na respektující obraty. „Pomohl by mi někdo sebrat pracovní listy?“ „Je potřeba pracovní listy posbírat.“</i></p> <p><i>„Pepi, řekni mi, co sis podtrhla.“ → Požadavek je řečen pokynem a ještě je zájem směřován na mě. Pepi by to měla říci všem, nejen mně. „Rádi bychom věděli/ zajímalo by nás, co sis podtrhla ty.“</i></p>
<p>9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.</p>
<p>10) křik</p>
<p>11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.</p>
<p>12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např.</p> <p><i>Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?</i></p> <p><i>„Myslíš, že je správné chodit do třídy tak dlouho po zvonění?“ → Tento výraz možná není až tak nebezpečný, ale nemám z něj dobrý pocit. Situace se už několikrát opakovala bez důležitějšího důvodu, takže moje reakce byly zřejmě doposud neúčinné. Nezduvodňuje nám, proč je špatné přijít do třídy po zvonění. Příště by tedy reakce mohla znít: „Pokud přijdete pozdě do hodiny, je na místě se omluvit a omluva nás vyruší od rozdělané práce.“ Pokud se situace bude opakovat, položila bych otázku k dětem: „Proč bychom si měli dávat pozor, abychom do hodin chodili včas?“</i></p>
<p>13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.</p>
<p>14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.</p> <p><i>„No, to je ale sranda.“ → Zaráží mě, jak je jednoduché, vypustit rychle něco z pusy a pak toho vzápětí litovat. Už jsem se tolikrát přesvědčila o tom, že nevadí, když se moje odezva o pár vteřin zpozdí v rámci dobra kvalitní reakce. Tento výrok, ze mě vypadl, když jeden žák zakopl a ostatní se zasmáli. Moje reakce měla spíše být: „Není příjemné, když zakopneme a ostatní se nám smějí.“</i></p>

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) <i>„Vidím, že si pečlivě podtrháváš.“ → Popis mi kolikrát pomůže i zhodnotit práci dětí. „Řekli jsme si, že budeme pracovat potichu a já stále slyším veliký hluk.“ → Když se mi to povede a dokážu místo rozkazu a pokynu zvládnout situaci popisem, je mi situace mnohem příjemnější a všimla jsem si, že to tak cítí i děti. Vidím, že když s dětmi jedná takovým způsobem, vztah se buduje v jiném duchu, než kdybych s nimi jednala pouze pokyny a rozkazy. Poselství výrazů je stejné, ale odraz ve vztahu jiný.</i>
2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?) <i>„Pokud nám dojde sešit, co uděláme?“ „Když se potřebujeme na něco zeptat, co uděláme?“ → Do takových situací se dostáváme s dětmi poměrně často. Potřebují se na něco zeptat... Všimla jsem si ale, že se zeptají a ani nepřemýšlejí, jestli náhodou samy neznají odpověď.</i>
3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...) <i>„Evi, sedíš s Ančí, která píše levou rukou, k tomu abyste se nedrkaly, pomůže, když se přehodíte.“ → Mám radost, když se mi občas stane, že spontánně použiji efektivní obrat. V zápětí si uvědomím, jak by zněl výraz, který se nedá považovat za respektující.</i>
4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...) <i>„Společně jsme se domluvili na tom, že úkol bude odevzdávat zítra a já očekávám, že ho všichni přinesete.“ → Vždy, když jsem použila tento obrat, měla jsem pocit, že je informaci vdechnuta důležitost a váha. Zde je ještě důležitost podmíněna společnou dohodou.</i>
5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)

2.2.4 Čtvrtá hodina + reflexe

Příprava

Ročník: 3. A		Počet žáků: 23
Doba trvání: 45 min	Předmět (vzdělávací oblast): Člověk a svět práce, VV	
Téma: Výroba pouzdra	Hodina: 10:55-11:40	
Datum: 11. 4. 2013	Vyučující studentka: Renata Česáková	
Didaktická analýza (klíčová slova, vztahy a generalizace): stříhání látky a papíru, přišívání knoflíku, obšívání a sešívání látky, vzájemná pomoc		
Pomůcky: pravítko, nůžky, tužka, křída, nit, jehla, knoflíky, papír, pracovní list (viz. Příloha č. 4)		
Klíčové kompetence: <u>komunikativní</u> : vyjadřuje své myšlenky a nápady ve společné diskuzi o zkušenostech dělání uzlů, přišívání knoflíků a šití, mluví výstižně a srozumitelně, naslouchá pozorně druhým a vhodně reaguje, dokáže vyjádřit potřebu, dokáže požádat o pomoc při nesnázích <u>sociální a personální</u> : spolupracuje s celou třídou, přispívá do diskuze, pomůže ostatním, pokud je to potřeba <u>občanské</u> : respektuje názory, neúspěchy a myšlenky druhých		Vzdělávací cíle, žák: respektuje ostatní při neúspěchu a úspěchu v manuální činnosti, spolupracuje s ostatními při řešení problému → někomu chybí pomůcky, půjčí si, něco mu nejde, požádá druhého o pomoc, rozvíjí svou tvořivost, rozvíjí komunikačních dovedností a schopností, projevuje pozitivní i negativní pocity, je ohleduplný a tolerantní, navlékne jehlu, přišíje knoflík, sešíje látku

Práci najdeme v ...

Budeme potřebovat ...

Pomůže, když...

Pomohlo by mi, kdyby ...

Vidím, slyším, cítím, že ...

Můžeš mít radost, že jsi ..., bylo to opravdu těžké.

Očekávám, že...

Co s tím uděláme?

První hodina 10:55

- V první hodině z dvouhodinovky bychom měli stihnout přišít knoflík.
- Připravíme si velkou hlavičku na tabuli.
- přivítání, pozdrav, co nás čeká, připravení pracovního místa (*„Bude se vám pracovat lépe, pokud zůstanete v lavicích, tak jak jste, nebo je pro vás lepší lavice sesunout dohromady?“*)
- rozdání pracovních listů a prázdného listu na střih (*„Pomohlo by mi, kdyby se našel někdo, kdo by chtěl rozdávat.“*)
- vyplnění hlavičky v návodu, prohlédnutí pomůcek (*„Máte v ruce pracovní list a můžete vidět, že tam jsou prázdné kolonky na vyplnění.“*)
- Kdo už někdy něco šil? Přišíval knoflík, zašíval díрку? Povídáme si o tom.
- Kolik může mít knoflík dírek? Jakými způsoby ho můžeme přišít? Nákrasy na tabuli.
- Všechno děláme s dětmi a názorně ukazujeme, jak postupujeme.
- Navlékneme si jehlu a zavážeme uzlík. (*„Co uděláme na konci jehly, aby nám nevyklouzla?“*)
- Ustříhneme si kousek látky (obdélník či čtverec). (*„Abychom získali kus látky na, je nutné ji odstříhnout.“*)
- Přišijeme knoflíky různými způsoby. (*„Ukázali jsme si několik způsobů, jak přišít knoflík.“ „Můžete si z toho jeden vybrat ten, který se vám nejvíce vyhovuje.“*)

Reflexe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

- | |
|--|
| <p>1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!</p> <p><i>„Opět není smazaná tabule, zajímalo by mě, jestli někdy přijdu do třídy a bude čistá.“ → Formulací, které se vztahují k problému s nesmazanou tabulí, vzniklo už mnoho a zatím, žádná nefunguje. Budu se muset pokusit vymyslet něco účinnějšího. Tuto formulaci jsem zapsala zrovna pro to, že se stala mou první výčitkou, jinak ostatní byly řečeny podle kritérií efektivní komunikace.</i></p> |
| <p>2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To</p> |

by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přechíst!
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Lavice srovnajte tak, jak byly před tím.“ → Pokynů a příkazů ubývá. Občas se objeví, ale když už něco takového řeknu, snažím se hned opravit nebo jinak situaci zachránit, což nebylo možné, kdy byly pokyny a rozkazy frekventovanější.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.
10) křik <i>V průběhu hodiny jsem si všimla, že používám důraznější tón hlasu. Chvilími jsem se totiž v hluku neslyšela. Zvyšování hlasu mi ale nebylo příjemné, a tak jsme se s dětmi domluvili, že když zvednu ruku, znamená to ticho. Kdo uvidí, že ji mám nahoře, zvedne ji také a mlčí.</i>
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génus! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

<p>1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...)</p> <p><i>„Andy, okolo vaší lavice zůstal velký nepořádek.“</i></p> <p><i>„Ondro, slyším, že pláčeš, můžu ti nějak pomoci?“</i></p> <p><i>„Na zemi ještě leží kusy látky.“</i></p> <p><i>→ Z pracovních činností a výtvarných výchov bývám více vyčerpaná než z jiných hodin. Je zde více aspektů, na které se musím soustředit, až mám někdy pocit, že se mi z toho motá hlava. (rozdělování práce, velké rozdíly ve výkonu, dodržování čistoty, úklid, více pohybu po třídě...) Při této hodině jsem si ale uvědomila, že mi popis ulehčuje práci a nedostávám se tak do stresu a shonu.</i></p>
<p>2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)</p> <p><i>„Můžeme nějak pomoci tomu, kdo zapomněl knoflíky?“</i></p> <p><i>„Co může dělat ten, kdo zvládá udělat uzlík?“</i></p> <p><i>„Budeme pracovat s jehlou, jak bychom se při takové práci měli chovat?“</i></p> <p><i>→ Vždy, když se takto ptám, děti ochotně vymýšlejí nápady. Kolikrát je to i zábava a děti si samy a já nemusím přemýšlet nad tím, co odpovědět. Vlastně to funguje tak, že otázku, kterou dostanu od jednoho žáka, zformuluji pro ostatní.</i></p>
<p>3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)</p> <p><i>„Nedodělanou kapsu bude nejlepší opatrně sbalit a uložit s ostatními věcmi do kufríků.“ → Když je potřeba na otázky děti jasná a rychlá odpověď, podání informace tento požadavek splní.</i></p>
<p>4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)</p> <p><i>„Je tu velké rušno, pomohlo by mi, kdybych měla na vysvětlování větší klid.“ → Myslím, že díky tomu, jak se k dětem snažím chovat, podporuji rozvoj našeho vztahu k dobrému. V podstatě jsem o tom přesvědčená z větší míry, protože si s dětmi navzájem dobře rozumíme. Chci se dostat k tomu, že když pak dám najevo takovéto vyjádření pocitů, děti na něj reagují pozitivně a respektují ho.</i></p>
<p>5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)</p> <p><i>„Máme jen jednu možnost, jak knoflík přišít?“ → děti samy vymýšlely možnosti</i></p>

2.2.5 Pátá hodina + reflexe

Příprava

Ročník: 3. A	Počet žáků: 23
Doba trvání: 45 min	Předmět (vzdělávací oblast): Český jazyk - psaní
Téma: Fimfárum	Průřezové téma: Mediální výchova
Datum: 12. 4. 2012	Didaktická analýza (klíčová slova, vztahy a generalizace): lidské vlastnosti, filmové žánry, shrnutí příběhu
Hodina: 11:50-12:35	Vyučující studentka: Renata Česáková
Pomůcky: film Fimfárum, povídka: Až opadá listí z dubu	
Klíčové kompetence: <u>komunikativní:</u> vyjadřuje myšlenky a nápady, mluví výstižně a srozumitelně, naslouchá pozorně druhým, vhodně reaguje, orientuje se v komunikačních prostředcích, <u>sociální a</u> <u>personální:</u> spolupracuje, přispívá do diskuze, <u>občanské:</u> respektuje názory a myšlenky druhých	Vzdělávací cíle, žák: Písemně stručně shrne obsah ukázky. Vyjmenuje mediální prostředky. Podá výčet lidských vlastností. Charakterizuje vlastnosti postav. Zdůvodní jednání osob v ukázce. Seřadí pomíchané věty podle pořadí a přepíše bez chyby. Vybaví filmové žánry.
	Rozvoj doporučených očekávaných výstupů z Mediální výchovy, žák: charakterizuje postavy a hodnotí jejich jednání ve vztahu k události (zamýšlí se nad jejich vlastnostmi apod.), při četbě, poslechu, sledování pohádek, seriálů, filmů rozlišuje prostředí reálné a fantastické (od vyjádření dojmu a pocitu k formulaci soudu a názoru)

Práci najdeme v učebnici, pracovním sešitě...

Budeme potřebovat pero a papír, deset minut na práci...

Pomůže, když...

Pomohlo by mi, kdyby ...

Je potřeba...

Je nutné...

Vidím, slyším, cítím, že ještě nemají všichni připraveno na hodinu, že pláčeš, že si ještě někdo povídá...

Můžeš mít radost, že jsi ..., bylo to opravdu těžké.

Zvládneme/ dokážeme...

Očekávám, že...

Co s tím uděláme?

11:50

- Díky této aktivitě si děti vybaví lidské vlastnosti a dostanou se jim do povědomí. Je důležitá pro aktivitu následující, charakteristiku vlastností postav z ukázky.
- Jaké vlastnosti lidé mají? Jací jsou? → zapisujeme na tabuli nebo do počítače na IT (pyšní, nafoukaní, hodní, zlí, spolehliví, dobrotiví, pohostinní, chamtiví, šikovní...) (**„Dokážeme vyjmenovat pár lidských vlastností?“**)

11:55

- Pustím vám teď jednu ukázku, kde se mohou objevit právě takoví lidé s vlastnostmi, které jsme teď spolu dali dohromady. (Pustíme Fimfárum – Až opadá listí z dubu od 1. min – až po 6. min.) (**„Budeme se teď dívat na krátký film, chtěla bych se s vámi domluvit, jak se při tom budeme chovat.“**)

12:01

- Jaké hlavní postavy v ukázce vystupovaly? Jaké vlastnosti měly? Zná někdo příběh? Ví, jak se jmenuje? (Julinka: smutná, starostlivá, hodná, obětavá, Čert: vyčůraný, zlý, lakomý, Čupera: nespolehlivý, zoufalý, chudý) (**„Zvládneme vyjmenovat hlavní postavy z filmu?“**)
- Co se v příběhu stalo? Proč byla Julinka smutná? Proč se Čupera upsal čertu? Co chtěl čert na oplátku za svou službu? Za jaké podmínky Čupera může vyhrát?
- Co za příběh jsme viděli? V jakém světě se příběh odehrává? Mohu jít pana Čupera navštívit? Jaký je náš svět? → pohádkový, Proč někdo tento příběh vymyslel?
- Kde všude se můžeme s pohádkou setkat? (kino, televize, časopisy, noviny, rádio...)

12:15

- Psaní do písanek. Přečteme si společně zadání. Věty seřad' a přepiš. (***Abychom věděli, co máme dělat, musíme si přečíst zadání.***)

11:25

- Postupně zadat další Ú. Napsat tabuli. Do bloku stručně napiš, o čem příběh byl.
- Další úkol pro rychlíky: Co je ta věc, o které Čupera neví. Pokud zbude čas, pustíme si další kousek příběhu a dozvíme se to, pokud ne, můžete se na pohádku podívat doma. (**„Co by mohlo být věci, o které Čupera neví?“**)

Zdroje:

Doporučené očekávané výstupy, Mediální výchova v základním vzdělávání

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/08/medialni_vychova.pdf

Reflexe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), například: Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přechíst!
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Pojď sem.“</i> <i>„Podívejte se na mě.“ → Snad se mi podaří jednou vyhladit neefektivní obraty zcela. Zatím bych řekla, že jsem na dobré cestě, protože když srovnám tuto poslední hodinu a ty předešlé, tabulka neefektivních dovedností je zde skoro prázdná. Mám pocit, že pokud k dětem budu přistupovat tak, jako nyní, neduh v podobě občasného pokynu nebude tak vadit.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.
10) křik

11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

<p>1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...)</p> <p>„Vidím, že se hlásíš, ale nestihnu vyvolat všechny.“</p> <p>„Zvoní.“</p> <p>„Všichni jsou už skoro usazení.“</p> <p>„Ještě někdo shání honem tužku.“</p> <p>„Díváme se na tabuli.“</p> <p>→ <i>Snažím se používat popis i bez smyslových sloves, abych se moc neopakovala, a myslím, že to funguje také dobře. Na smyslová slovesa jsem trochu zvyklá a cítím, že mi chvíli trvá, než si v hlavě zformuluji větu bez nich.</i></p>
<p>2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)</p> <p>„Domluvili jsme se, že pokud nám zbude čas, dodíváme se na ukázkou, ale čas nám nezbyl. Co s tím uděláme?“ → <i>Na větu, co s tím uděláme, či uděláš, reagují děti velice kladně. Zdá se, že je to pro ně jako hra, vymýšlejí možnosti a pak z nich nějakou vyberou.</i></p>
<p>3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)</p> <p>„Je skvělé, že jsme dali dohromady tolik vlastností, bude se nám lépe plnit další úkol.“ → <i>Všimla jsem si, že dětem dělá radost, když já dám najevo radost.</i></p>
<p>4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)</p> <p>„Mám velkou radost, že nám hodina tak pěkně vyšla, moc mě to bavilo.“</p>

„Jsem ráda, že se mi povedlo vybrat ukázkou, která se vám líbí.“

→ Tuto položku teď hodnotím stejně, jako tu předchozí. Ještě bych jen dodala, že se občas stane, že děti hned odpoví, že mají také radost a líbí se jim to, což je pro mě největší odměna.

5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)

„Na film se můžete dívat v tichosti z lavic nebo před tabulí, co si vyberete?“

„Úkol můžete teď psát do bloku nebo do školního sešitu.“

→ Vymýšlet možnosti mi ještě moc nejde. I když jsem si dala za cíl soustředit se na těchto pět komunikačních dovedností, i tak je náročné aplikovat je všechny.

2.2.6 Závěrečná reflexe příprav na hodinu

Součástí výzkumu, v podobě pěti příprav zaměřených na transformaci komunikačních dovedností z neefektivních na efektivní a jejich reflexí, mi pomohla v rozvoji partnerského výchovného přístupu a splnila tak cíl mého očekávání. Pokroky jsem cítila v různých intenzitách. K nižší intenzitě patří první přípravy na hodinu, kdy jsem si do nich zkoušela vkládat respektující obraty. K silnější spadají reflexe již odučených hodin, pomocí daných kritérií, a k nejsilnějším patří hodiny, následující po reflexích, které mi pomohly můj projev zkvalitňovat.

Pomáhalo mi, že jsem měla kritéria při hodinách stále před sebou a mohla jsem se tak jednotlivým nedostatkům vyhnout, nebo se naopak inspirovat. Kritéria v tabulce také při hodinách sloužila k tomu, abych si ve volnější chvíli mohla zaznamenat potřebné informace k jednotlivým položkám, což byl začátek kvalitnější reflexe. Struktura zaznamenávání se mi osvědčila. Do přípravy jsem si mohla zaznamenávat reakce a formulace požadavků, které mě napadaly předem a sloužily jako pomoc při hodině. Do tabulky s kritérii, jsem pak při hodině, i zpětně, mohla zapisovat to, co jsem opravdu použila a řekla. Záznamy jsem pak mohla dále obohatit o další nápady, či změny. Při reflexích jsem si všimla, že je pro mě náročné reflektovat skutečnost podle přesně zadaných kritérií. Jsem zvyklá reflektovat hodiny spíše jako celek, takže to pro mě byla cenná zkušenost. Zapisování mých reakcí a řečených výrazů bylo ale velice náročné. Musela jsem postřehnout, zda jsem zrovna řekla něco, co bych měla zapsat, a když nebyl čas, musela jsem si to pamatovat. Napadlo mě, že by bylo skvělé, v rámci dalšího výzkumu hodiny nahrávat na kameru. Výkon by byl určitě kvalitnější, protože bych se mohla zcela soustředit na to, co říkám a nemusela bych myslet na zápis. Formulace by také byly přesné, protože občas může být myšlenka z paměti zkreslená.

Po první hodině jsem se musela zamyslet i nad formátem tabulky a od dalších hodin jsem používala formát zmenšený, abych měla všechny dovednosti před sebou a nemusela listovat. Myslím, že si tabulku určitě v hodinách ponechám po delší čas, než se mi dané obraty podaří zautomatizovat či od některých upustit. Z hodiny mi také vyplynuly obecné formulace, které se postupně měnily a k tabulce bych je přidala jako rychlý návod.

2.3 Záznamy problémových situací

Pro záznam situací jsem se rozhodla při přípravě na akční výzkum, kdy jsem se na praxi na základní škole dostávala do situací, které nebyly přímo součástí vyučovací hodiny a vyžadovaly mou reakci. Na základě přípravy na akční výzkum jsem vytvořila pozorovací arch s položkami, které mi pomohly takové situace zaznamenat.

Vedle příprav na hodinu jsem tedy pro výzkum také zvolila záznam situací, které se odehrály během mého výukového týdne. Z každého vyučovacího dne jsem vybrala a zaznamenala dvě situace, které nastaly. Záznamy situací jsou v mém výzkumu důležité pro jedinečnost momentu, na který není možné se dopředu připravit. Znamená to tedy, že se do momentů, ve kterých je třeba soustředit se na naši reakci, můžeme dostat i mimo vyučovací hodinu. Komunikace mezi učitelem a žáky probíhá i o přestávkách, na procházce, na výletě, či při návštěvě kina, muzeí a galerií. Na způsob, kterým s dětmi komunikujeme, je třeba dbát neustále, kdy jsou s námi v kontaktu, a tato kapitola by měla být pokusem o rozvoj reakcí v takovýchto situacích.

Všechny situace jsou zaznamenány v pozorovacích archích. Můj akční výzkum těmito deseti situacemi nekončí, je přede mnou dlouhá cesta v rozvíjení komunikačních dovedností při takovýchto situacích. Díky tomu jsem se rozhodla, každou situaci nazvat. Jak se ukázalo, pár názvů už se začalo opakovat, takže při narůstajícím počtu se budou situace dít kategorizovat a orientace v nich bude jednodušší. Položka „Prostředí“ pojmenovává chvíli, kdy se situace odehrála. Je důležitá pro to, abychom viděli, že moment, kdy jsme potřeba při řešení nějakého problému, může nastat kdykoliv. U všech situací je také popsán její průběh, zaznamenány rozhovory a zapsány reakce mé i dětí. Tato položka nese jméno „Popis a moje reakce.“ Je důležité zaznamenat i to, jak celá situace dopadla, protože způsob, jakým se situace řeší, může výsledek ovlivnit. Tyto informace obsahuje položka „Průběh.“ Na konci pozorovacího archu samozřejmě nechybí reflexe, bez které se v akčním výzkumu neobejdeme. Reflexe je rozdělena na dvě části, a to ocenění a doporučení. Na tomto místě, hodnotím situaci podle toho, zda reakce byla úspěšná, nebo by příště měla znít jinak.

Po výčtu zaznamenaných situací následuje závěrečná reflexe, která tuto kapitolu shrnuje.

2.3.1 První situace

Název: Pláč	Prostředí: Pětiminutovka z matematiky
<p>Popis a moje reakce: Maty se rozplakal. Zřejmě nestíhal dělit a zapisovat výsledky. Dala jsem najevo, že ho vidím. Když po písémce odevzdával sešit u stolu, vyzvala jsem ho, aby mi řekl důvod (u stolu, ne přede všemi). Potvrdil mi, že nestíhal a já mu řekla, že se k němu vrátím po hodině. Řekla jsem: „Není důvod, proč plakat. Vím, že ti to je líto, ještě za tebou přijdu o přestávce.“</p>	
<p>Řešení: O přestávce byl klidnější. Přišli jsme na to, proč nestíhal počítat a zapisovat výsledky a vymysleli jsme, jak to napravit.</p>	
Reflexe	
<p>Ocenění: Nejsem moc zvyklá na to, jak mám reagovat v situacích, kdy děti pláčou. První myšlenky, které mě napadaly, byly, zda nemám pětiminutovku zarazit a řešit Matějův pláč. Jsem ale ráda, že jsem nakonec rychle zareagovala takto. Bylo vidět, že se Matěj trochu uklidnil už potom, co jsem mu dala očním kontaktem najevo, že ho vidím, že pláče. Na své reakci bych ještě ráda ocenila fakt, že jsem řešení oddálila na přestávku, protože Maty byl v tu chvíli myšlenkami někde jinde. V emocích je těžké reagovat rozumně a tím, že jsme se k tomu vrátili o přestávce, dokázali jsme přijít na to, čím byl problém způsoben a jak ho napravíme.</p>	
<p>Doporučení: Mám pocit, že chvíle, která se odehrála hned po písémce, nebyla až tak nutná. Pokud by to byla moje třída a děti by byly zvyklé na to, že takové situace řešíme osobně a ne před celou třídou, možná by stačil jen ten oční kontakt a děti by věděly, že pak mohou přijít a problém řešit.</p> <p>Nebylo vhodné, že jsem na začátku své reakce zpochybnila důvod pláče. Tato první věta reakce by se dala úplně vypustit.</p>	

2.3.2 Druhá situace

Název: Pláč	Prostředí: Převlékáme se ve třídě na tělocvik.
Popis a moje reakce: Julinka za námi přišla s pláčem, že si v šatně zapomněla tělocvik. Pláče, protože se teď s ostatními nemůže převléknout a hrozí, že nebude cvičit. „Není důvod plakat, ale vím, že ti to musí být líto. Teď jsme tu 3 paní učitelky, takže s tebou můžu jít do šatny, aby ses převlékla. Příště to ale jít nemusíš, tak na to dávej pozor.“	
Řešení: Julie cvičit chtěla, a tak jsem ji doprovodila do šatny, kde se mohla převléknout.	
Reflexe	
Ocenění: Ve třídě to funguje tak, že kdo si zapomene tělocvik, prostě necvičí a není jiný způsob, jak se tato situace řeší. Vzhledem k této skutečnosti jsme mohli zareagovat podobně. Jsem ale ráda, že jsem měla možnost Julii pomoci, protože o tělocvik moc stála. Reakce obsahuje empatickou reakci, která Julii nijak neuvedla do větších rozpaků, takže nám v klidu sdělila, co ji trápí. Obsahuje i krátké vysvětlení, které bylo pro Julii srozumitelné.	
Doporučení: I přes to, že jsem si v první situaci uvědomila, že nemám zpochybňovat důvod pláče, jsem to udělala. I když si v hlavě, či na papír, připravíte nějakou reakci, nějakou dobu zřejmě potrvá, než si na chtěný způsob komunikace zvykneme a efektivní komunikační dovednosti se zautomatizují.	

2.3.3 Třetí situace

Název: Žalování	Prostředí: V galerii o pause na svačinu.
Popis a moje reakce: Lukáš přišel s brambůrkami. „Já jsem Markétě nenabídnul a ona si stejně vzala.“ „To by se určitě dělat nemělo, ale my jsme u toho nebyly, takže jen vy dva víte, jak to bylo.“	
Řešení: Nechal jsem na Lukášovi, aby problém vyřešil sám.	
Reflexe	
Ocenění: Všimla jsem si, že Lukáš chodí s podobnými problémy často. Možná to bude tím, že ho pokaždé vyslechnu a jen ho rychle neodbudu. Napadlo mě ale, že by takové situace měl dokázat řešit sám, a tak jsem začala zkoušet, přenechat řešení na něm. V reakci se objevilo uznání, že pokud to tak bylo, určitě to není dobré chování. Objevila se tam také i důležitá věc, a to, že nemůžeme situaci vyřešit my, když jsme u toho nebyli. Ta dává najevo, že se občas musíme zamyslet nad tím, jestli si s daným problémem opravdu nemohu pomoci sama.	
Doporučení: K dané reakci by bylo dobré pro začátek ještě připojit jedno sdělení: „Jelikož teď vím, že máš nějaký problém, chtěla bych, abys mi pak řekl, jak jsi ho vyřešil.“ S přenecháváním problémů dětem je podle mě třeba dbát opatrnosti. Určitě by se mohlo stát, že děti problémy řešit nebudou a začnou je ignorovat. Je důležité, aby se naučily problémy řešit, ne jejich řešení přenechávat na někoho jiného, či je ignorovat.	

2.3.4 Čtvrtá situace

Název: Pláč	Prostředí: Na začátku hodiny TV se děti rozdělovaly do družstev, ale i když byly upozorňovány na to, že se bude soutěžit, rozdělily se podle kamarádství. Kvůli tomu tedy vzniklo jedno nejsilnější chlapecké družstvo. Na konci hodiny jsme soutěže vyhodnocovali a děti se shodly na tom, že si známky dávat nebudeme, protože by to nebylo spravedlivé.
<p>Popis a moje reakce: Když jsme šli z tělocvičny, všimla jsem si, že Viky pláče. Řekla jsem jí: „Všimla jsem si, že pláčeš, chceš mi říct proč? „Ne.“ „Pokud si to rozmyslíš, můžeš za mnou kdykoliv přijít.“ Potom mě ostatní také upozornili na to, že Viky pláče. Ostatním jsem řekla: „Vidím, že Viky pláče, řekla jsem ji, že když mi to bude chtít povědět, tak za mnou může přijít.“</p> <p>Slyšela jsem, jak holky sarkasticky pronesly něco ve smyslu: „Brečí proto, že mohla konečně dostat jedničku z tělocviku.“</p>	
<p>Řešení: Dala jsem Viky najevo, že se na mě může obrátit s trápením, když bude chtít ona. Viděla, že ji netrápím otázkami, na které se jí v dané chvíli odpovídat nechce, nebo možná ani neví, jak na ně má odpovědět.</p>	
Reflexe	
<p>Ocenění: Chvíli jsem přemýšlela, jak nenásilně zjistit důvod pláče, ale pak jsem si uvědomila, že je mnohem důležitější, dát najevo svůj zájem. Podat pouze pomocnou ruku a do ničeho nenutit zbytečnými otázkami.</p> <p>Myslím, že jsem zareagovala dobře i na upozornění ostatních žáků.</p>	
<p>Doporučení: Pro podpoření zájmu, bych se mohla Viky s adekvátním časovým odstupem optat, zda už je vše v pořádku a jestli ji v tuto chvíli můžu nějak pomoci.</p>	

2.3.5 Pátá situace

Název: Žalování	Prostředí: O přestávce před hodinou angličtiny.
<p>Popis a moje reakce: Holky za mnou přiběhly, že Adéla dala Aliku facku. Ptala jsem se, kvůli čemu. Dostalo se mi vysvětlení, že na angličtině je jedna židle, která je měkká a holky na ni chtěly obě sedět. Začaly se hádat a Adéla dala Aliku facku z ničeho nic. Reagovala jsem tedy tak, že jsem u toho nebyla, takže jim nemohu pořádně pomoci, že jedině ony vědí, jak to bylo, a že by bylo lepší, kdyby přišly i s Adélou.</p> <p>Po chvíli přišly všechny. Ptala jsem se, jak jim v této situaci mohu pomoci já a Adéla mi hned řekla, že chtějí, abych to vyřešila. Holkám jsem řekla, že v přátelství se lidé takto nechovají, nenadávají si a nefackují se. Ony mi na to odpověděly, že ony ale kamarádky nejsou. Řekla jsem, že mě mrzí, že v tak skvělé třídě, jako mají oni, nejsou všichni přátelé, a že je to tedy otázka slušného chování. Slušní lidé si nenadávají a nefackují se. Holky neustále trvaly na tom, abych rozhodla, kdo bude sedět na té židli. Viděla jsem, že se samy nerozhodnou, a tak jsem jim dala na výběr. Buď na té židli nebude sedět žádná z nich, nebo se dohodnou, kdo na ni bude sedět dnes a kdo příště. Řekla jsem ještě, že je na místě omluva z obou stran, ale že si na to mohou dát čas, až Aliky nebude plakat a situace se trochu uklidní.</p>	

Řešení: Děvčata si sama moc nevěděla rady, ale díky výběru řešení se alespoň dohodly, že na židli nebude sedět nikdo. Během dne jsme se k incidentu s děvčaty vrátila a dozvěděla jsem se, že omluva proběhla.

Reflexe

Ocenění: Musím přiznat, že v první chvíli jsem se chtěla smát, protože holky už trochu znám a vím, že Alikí je živel. Byla to ale vážná situace, takže jsem nedala nic najevo.

Všimla jsem si, že pokaždé, když se na mě děti obrátí s nějakou prosbou, snažím se snížit na jejich úroveň. Sedíme na zemi, nebo si k nim dřepnu. Možná se to stává takovým reflexem, za což jsem ráda, protože si myslím, že konverzace mezi námi je potom bezprostřednější, příjemnější a bezpečnější. Dítě nemusí mít pocit, že nad ním stojí velký starší dospělý, z kterého by mohl mít strach.

Jsem také ráda, že si holky vybraly mě, jako člověka, který jim pomůže vyřešit jejich situaci. Je to pro mě velice důležité, protože mi to dává pocit, že mě považují za osobu, na kterou se mohou obrátit se svými problémy, že mi důvěřují.

Doporučení: Hodně mě zarazil fakt, že mi děvčata sdělila, že nejsou kamarádky. Myslím, že jsem v té situaci mohla reagovat lépe, ale snad tato reakce stačila. Na této situaci jsem viděla, že nejsem zběhlá v problémech, které děti řeší a můj mozek hned neví, jak reagovat, protože jsem se v takových momentech ještě nenacházela.

2.3.6 Závěrečná reflexe zaznamenaných problémových situací

Už od předvýzkumu jsem se těšila na sběr problémových situací. Je velice zajímavé, do jakých různorodých momentů se člověk může s dětmi dostat a ještě zajímavější je pozorovat samu sebe, jak jsem v takových momentech schopná se zachovat a zareagovat. Za celý týden výzkumu jsem se dostala do tolika situací, že kdybych měla zaznamenávat všechny, nedělala bych nic jiného.

U analýzy jednotlivých situací mi také pomáhala stanovená kritéria. Díky nim jsem byla na některé situace schopná reagovat bez problémů, ale rezervy jsou ještě velké. Čím více jsem měla situací za sebou, tím více se mi zdálo, že jsou moje reakce pohotovější a kvalitnější. Jednotlivé situace jsem pojmenovávala a postupem času jsem zjistila, že jich mnoho lze rozdělit do jednotlivých kategorií, kde se potom reakce dají více zobecňovat. Z velkého množství situací se vydělily dvě největší skupiny, a to „Žalování“ a „Pláč“, které jsem také zvolila pro uvedení. Tato kapitola pomohla zmapovat druhy problémových situací, do kterých se můžeme dostat a možnosti reakcí na ně.

3. REFLEKTIVNÍ ZPĚTNÁ VAZBA OD ABSOLVENTKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např.: Vy jste zase nesmazali tabuli! <i>Výskyt je tak mizivý, takže tuto položku nemám důvod hodnotit. Výčitka se objevila pouze jednou.</i>
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst! <i>Pokud se objevila nějaká negativní kritika, byla většinou hned doplněna o pozitivní. Téměř se ale nevyskytovala, takže nebylo tak náročné změnit sdělení na pozitivní. Myslím, že by se ale mělo objevovat více pozitivní kritiky.</i>
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se. <i>Občas se vyskytl spíše zákaz, varování jsem nepostřehla. Zákaz byl charakteristický svou spontánností a dynamikou. Byl použit v situacích, kdy bylo potřeba jednat rychle, a nebyl čas na přemýšlení. Osobně si myslím, že je občas potřeba, ale pokud je snaha ho nahradit, měla by být alternativa stejně jasná a výstižná a předem rozmyšlená.</i>
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka! <i>Bylo vidět, že se jedná o problémovou položku. Považuji za užitečné uvést věty, které se objevovaly, protože žádné jiné výrazy a nálepky jsem neslyšela: „Ty jsi šikovná/ý.“, „Ty jsi hodná/ý.“, „Ty jsi rychlík.“ Problémová je možná pro</i>

<i>to, že není pořádně jasná alternativa.</i>
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>Viděla jsem velikou snahu o zredukování pokynů a rozkazů. Vím, že cílem je jejich úplné nahrazení pomocí níže uvedených efektivních dovedností. Mohu říci, že jejich frekvence se od začátku mého pozorování snižuje a pokud je pokyn vyřčen, je to spíše omyl a ne účelné použití.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.
10) křik
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) Popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) <i>Tento způsob vyjádření byl pro mě nový a chvíli trvalo, než jsem si na něj zvykla. Myslím, že je ovládán celkem dobře, jen bych více střídala smyslová slovesa s popisem bez nich.</i>
2) Společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?) <i>Záměr o vytváření jakýchsi pravidel bylo evidentní. Řekla bych ale, že by mělo jít více do hloubky. Zatím se jedná jen o nějaká povrchová pravidla, která jsou samozřejmě také důležitá, ale stálo by za to zamyslet se nad vážnějšími tématy. Pravidlům se může věnovat i nějaká hodina, dají se zapsat a vystavit. Důležité také není, jen pravidla vytvářet, ale také je dodržovat a</i>

<i>chovat se podle nich.</i>	
3)	<p>Informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůžte, když...)</p> <p><i>Bylo vidět velikou snahu o zpětnou vazbu. Občas možná zněla zpětná vazba trochu nepřírozeně, ale myslím, že účinkem se neminula nikdy. Pokud chce učitel změnit nějaké způsoby chování, nějakou dobu určitě trvá, než se nové výrazy zautomatizují a budou znít přesvědčivě a přirozeně.</i></p>
4)	<p>Vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)</p> <p><i>Tuto složku bych možná navrhovala více specifikovat. Zdá se mi, že nejde pouze o vyjádření vlastních pocitů o tom, co je potřeba udělat. Podle toho, co jsem mohla vidět, slouží také k vyjádření toho, že se nám něco líbí, že jsme s něčím spokojeni a něco oceňujeme. Nebo by se měl pozměnit název kritéria.</i></p>
5)	<p>Možnost volby (Uděláš to tak... ,nebo... tak? Můžeš si vybrat.)</p> <p><i>Nevšimla jsem si, že by možnost volby byla nějak výrazně zastoupenou položkou. Na rozdíl o ostatních kriteriích se tolik neobjevovala. Určitě tento způsob považuji dobrý v tom, že u dětí rozvíjí dovednost výběru, a také dodá na důležitosti jeho splnění. Možnost volby je stanoveným kriteriem, takže je cílem tuto dovednost rozvíjet. Pokud je v přípravách dost místa na ostatní kritéria, toto by se tam mělo objevovat více.</i></p>

Dodatečná poznámka:

Tabulky s kritérii pro pozorování byly určeny pro reflexi 5 odučených hodin a tak jsem je také reflektovala. Má reflexe si ale také žádá zhodnocení celého výukového týdne, takže tak učiním zde v dodatečné poznámce.

Ráda bych porovнала výkon, který byl odveden při 5 odučených hodinách a výkon, který byl odveden v hodinách ostatních. Hodiny, které byly přímo zaměřeny na rozvoj efektivních dovedností a potlačení těch neefektivních, byly bohatší na výrazy, jež korespondují s efektivními dovednostmi. Hodiny, které se přímo na rozvoj a potlačení nezaměřovaly, obsahovaly méně efektivních výrazů, ale frekvence neefektivních se snižovala u obou stejně.

4. REFLEXE HODIN POZOROVANÝCH UČITELŮ

Jako další část pro výzkum jsem zvolila pozorování dvou absolventek pedagogické fakulty a tří dlouholetých pedagogů. Akční výzkum se zabývá konkrétně mými komunikačními dovednostmi partnerského přístupu a toto pozorování je ve výzkumu zvoleno pro porovnání mých dovedností a dovedností druhých. Kritéria pro pozorování jsou stejná, jako v akčním výzkumu, a mají nastínit zastoupení efektivní a neefektivní komunikační dovednosti ostatních pedagogů. Stejně, jako akční výzkum, má toto pozorování podporovat profesionální růst a zkvalitňovat pedagogickou praxi.

4.1 Učitelka A z dlouhodobé praxe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např: Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), například: To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš. <i>„Chtěla jsem si s vámi zahrát vybíjenou, ale nestíháme to.“ → Tato věta byla řečena na konci hodiny a vzbuzovala ve mně pocit, že děti hodně zklamala. Bylo evidentní, že děti rády hrají vybíjenou a mrzelo je to. Tato informace se klidně mohla pronést na začátku jako možnost, že pokud se vše stihne, zbude chvíle na vybíjenou.</i>
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst! <i>„Budeme trénovat házení, to vám nejde.“ → Osobně by se mi do házení moc nechtělo, když se aktivita uvedla takto. Tento způsob je vlastně i negativní zpětnou vazbou. Pokud dětem házení nejde, nemusíme to takto dávat najevo. Dalo by se říci: Je potřeba trénovat házení, aby nám šla dobře vybíjená.</i>
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.

5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), například: Nelez do toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), například: Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka! <i>„Týna, to je naše mažoretky, nevím, jestli to zvládnete.“ → Tato nálepka ve mně vzbuzuje narušení vztahů mezi děvčaty. Děvče je hodně ohebné a v tomto směru velice nadané a ostatní děvčata se tak mohou cítit méněcenná. Výrok také obsahuje shození schopností všech ostatních dětí, protože výkon je už předem zpochybněn.</i> <i>„Jsi sportovkyně, házenkářka, tohle musíš nahnat.“ → Tento výrok by mohl nějaké dítě vyhecovat k výkonu, ale některé by také mohl otrávit. Určitě to není kvalitní motivace pro provedení úspěšného výkonu, skrývá se za ní napětí a stres.</i>
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), například: Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Barčo, dej mi sem míče.“ → Pokyn by mohlo nahradit vlastní vyjádření potřeb: Barčo, musím držet Honzu, pomohlo by mi, kdybys mi ty klíče donesla sem.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou. <i>„Nikomu nedám bod. Jak vypadá seřazené družstvo?“ → Výhružka by se dala omezit pouze na otázku k dětem: Jak vypadá družstvo na konci hry, pokud chce získat body?</i>
10) křik <i>Křik byl velice intenzivně zastoupenou složkou v této hodině. Pokud zrovna výrok nebyl doprovázen křikem, byl řečen velice důrazně. Tento faktor dodával neefektivním výrazům ještě větší intenzitu.</i>
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), například: Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.

12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?),

například: Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?

„Od které čáry máme házet? No, od této, proto tady asi stojím, ne?“

„Proč si běžel dvakrát, to snad ne?!”

„Neruším tě náhodou? ... Ne? Ale ty mě jo!“

„Myslíš si, že mrsknout ten míč někam po tělocvičně je chytré?“

„Veruno, nevím, proč brečíš? Tím vám ty body nenaskáčou!

„Musíte u toho použít hlavu, je to jasný? Všichni, ano?“

„Budete tlouct ještě hodně dlouho?“

„A na co si čekala? Až ti tady postavím sněhuláka?“

→ Zdálo se mi, že paní učitelka velkou část pokynů a rozkazů sděluje dětem v podobě řečnických otázek, které ale dětem o smyslu jejich vykonání nic neřeknou. Mnoho z těchto otázek se dá vypustit a namísto nich se dá použít například vlastní vyjádření potřeb: Byla bych ráda, abyste nedriblovali, když mluvím; ruší mě to. Další náhradou může být pouhé podání informace. Budeme házet od této čáry, všichni si na ni ukážeme, abychom se nespletli.

13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.

„Ještě jednou pro Andreu.“, „Co to bylo? To nebylo dobré!“

„Víme to, známe to. To už jsme dělali. Filipe, co to děláš?“

„Šetři je, oni nejsou gymnastky. Vidíte, jak to jde, to je vše o uvolnění svalů.“

„Vezměte si Macháčka pod křídla, musíte si ho zkorigovat. Tonda nemůže jít poslední, to byste nikdy nedohonili.“ → Často oslovuje příjmením jednoho hochy, ostatní jménem.

„Já teda chorvatsky neumím, ale ty česky jo, kde je za čarou?“

„Hlásím, Václave, že tvoje družstvo by nedostalo žádné body, jsi třetí v řadě a nevíš, co máš dělat, v čem ta chyba asi bude?!”

→ Pokud potřebujeme zhodnotit situaci, určitě nemusíme používat urážky a ponižování, ale postačí informace: Házíme za touto čarou. Nebo

<i>popis: Vidím, že spoustu z vás zvedá nohy málo. Atd.</i>
<p>14) ironie a shazování (To je náš génus! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme. <i>„To bude zážitek, teď budeme driblovat.“ → Tento výrok by nemusel být nahrazen ničím, ale pouze vyřazen.</i></p>

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

<p>1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) <i>U cviků, které děti provádějí, paní učitelka popisuje, kde bychom to měli cítit. Také radí, jaké cviky je ještě potřeba udělat a co procvičit. Při rozcvičce funguje individuální oprava. →</i></p>
<p>2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)</p>
<p>3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...) <i>„Všichni si pak vezmou bonbon, protože jste hezky sportovali. Znamku dostanou jen vítězové.“ → Tento výrok je sice nějakým zhodnocením práce, ale v podstatě bych ho zařadila spíše do neefektivních dovedností, protože kvalitní zpětnou vazbou není. Celou hodinu bylo dětem dáváno najevo, že jejich výkony za moc nestojí a na konci hodiny stejně dostanou odměnu v podobě bonbonu.</i></p>
<p>4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)</p>
<p>5) možnost volby (Uděláš to tak... ,nebo... tak? Můžeš si vybrat.) <i>„Kdo nedosáhne na špičky, tak může hmitat.“ → Spoustě dětí tato informace pomohla. Ti, kteří si na špičky nedosáhli, nedělali nic a tímto se rozpohybovali.</i></p>

4.2 Absolventka pedagogické fakulty A

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli! <i>„Když už nechceš zpívat, tak aspoň neotravuj ostatní okolo sebe.“ → Výčitka nemá přesnou výpovědní hodnotu. Dítě klidně mohlo chtít zpívat, jen se při tom neudrželo na místě a potřebovalo k tomu pohyb. Mohlo tedy třeba dostat na výběr: „Můžeš se posadit a dělat nám publikum nebo si okolo sebe udělej větší prostor a můžeš u zpívání tančit.“</i>
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přechíst!
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se. <i>„Nestůjte tak blízko sebe.“ → Zákaz bych nahradila spíše tím, co děti mají dělat: „Je potřeba udělat si okolo sebe větší prostor.“</i>
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Já předvedu a vy opakujte po mně.“ „Postavte se.“ „Zvednete ruce.“ „Udělejte si kolem sebe místo.“</i>

→ Pokyny a rozkazy jsou u pozorovaných učitelů o něco složitější pro záznam, protože jsou frekventovanější a jejich zápis tak časově náročnější.
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou. „Jestli nepřestanete dělat hlouposti, nebudeme zpívat, sedneme si do lavic a můžeme dělat češtinu.“ → Výhrůžky jsou nebezpečné v tom, že jsou řečeny, ale jejich vyplnění 100% není. Stávají se tak nefunkčními. Myslím, že když je toto vyjádření podáno pomocí informace jako fakt a po nedodržení, či porušení je vyplněn, mohl by klidně nalézt místo mezi efektivními dovednostmi.
10) křik Zvýšený hlas doprovázel výrazy jako vyhrožování a výčitky. V jednu chvíli si paní učitelka i dupla. Musím ale říci, že na dětech nebylo vidět klasické zděšení, když po nich někdo křičí. Bylo spíše vidět, že jsou děti zklamané, že se paní učitelka zlobí, a že je to mrzí.
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) „Aliko a Evo, přišli jste pozdě do hodiny.“ → Několikrát jsem už viděla, že když bylo toto zjištění podání formou výčitek, či jiných neefektivních výrazů, odpovědí byl jen otrávený výraz dětí a strohé: „No, jo, omlouvám
--

<p><i>se. “ Nyní se ale stalo to, že se paní učitelka dozvěděla opravdový důvod jejich pozdního důvodu a spontánní upřímné omluvy.</i></p>
<p>2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)</p> <p><i>„Jak se zachováme, když přijdeme pozdě do hodiny?“ → Jak už bylo několikrát řečeno, děti většinou rády vymýšlejí různé verze na takové otázky.</i></p>
<p>3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůžte, když...)</p> <p><i>„Než začneme zpívat, je nutné procvičit dýchání.“ → Informací by při hodinách mohlo klidně být více, protože kolikrát dětem osvětlí smysl prováděné aktivity.</i></p>
<p>4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)</p> <p><i>„Mám pro vás dnes krásnou píseň. Příprava na hodinu mi dala hodně práce. Doufám, že si to spolu užijeme a nebudete dělat schválnosti a skopičiny.“</i></p> <p><i>„Vůbec mi není příjemné, že se vzadu bavíte.“</i></p> <p><i>„Kluci, vážně se mi nelíbí, jak se pošťuchujete.“</i></p> <p><i>„Do Prčic, já jsem se tak snažila a vy tak zlobíte.“</i></p> <p><i>→ Je vidět, že vyjádření vlastních pocitů může být i velice intenzivní. Toto není ten případ, ale napadlo mě, že pokud je vyjadřování našich pocitů hodně frekventované, mohlo by působit dojmem, že se mnoho věcí děje jen kvůli nám a pro nás. My ale chceme, aby to děti dělaly hlavně pro sebe.</i></p>
<p>5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)</p>

4.3 Učitelka A z dlouhodobé praxe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš. <i>„To bych ráda věděla, co teď budeš dělat, když sis zapomněl kružítko.“</i> → <i>„No, asi si ho půjčím od souseda.“ To bych si představila, že by drze odseklo nějaké starší dítě. Pokud pokládáme takovou otázku, mohlo by nám pomoci si představit, co by mohlo následovat za odpověď a možná bychom si to kolikrát rozmysleli.</i>
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst!
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte. <i>„Jestli si nebudeš doma opakovat násobky osmi, nikdy tu písemku nenapišeš dobře.“</i> <i>„Když nejste schopní se seřadit v tichosti, můžeme se dokola takhle vracet a nikdy na oběd neodejdeme.“</i> → <i>Myslím, že je jednoduché takto vyjádřit pocity, ale najít v nich smysl je už složitější.</i>
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Dávej pozor.“</i>

<p><i>„Honem to řekni!“</i></p> <p><i>„Postavte se.“</i></p> <p><i>„Sedněte si.“</i></p> <p><i>„Vyndejte si učebnici.“</i></p> <p><i>„Otevřete si pracovní sešit na straně.“</i></p> <p><i>→ Hodina byla pokyny nasycena. Myslím, že budou asi nejoblíbenější způsobem neefektivní komunikace.</i></p>
<p>9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.</p> <p><i>„Klidně takhle dál otravujte, ale nepočítejte s tím, že si na konci hodiny zahrajeme.“</i></p> <p><i>→ Taková výhružka má možná pro nějaké děti význam, protože se na hru mohou těšit. Mohou si ale také říci, že jestli je cena za to, že mohou teď zlobit jen to, že si nezahrají, tak klidně mohou zlobit dál.</i></p>
<p>10) křik</p> <p><i>U této paní učitelky se křik objevoval docela často. Nejvíce byl zastoupen u pokynů a u negativních scénářů se spíše měnil na zvýšený hlas.</i></p>
<p>11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.</p>
<p>12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?</p> <p><i>„Copak jsi neslyšel, že jsme to už říkali?“</i></p> <p><i>„To snad není podstatné jméno, ne?“</i></p> <p><i>→ Řekla bych, že řečnické otázky mnohdy i ponižují a urážejí.</i></p>
<p>13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.</p> <p><i>„Cože? Že 57 - 17 je 43? To si děláš legraci, ne? Vás by maminka tedy nemohla poslat na nákup.“</i></p> <p><i>→ Určitě jsem přesvědčená o tom, že tohle není způsob, jakým bychom měli sdělovat někomu, že špatně vypočítal příklad.</i></p>

14) **ironie a shazování** (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!), např.
 Tak pojd' k tabuli, ať se všichni pobavíme.
„To byl teda, ale děsně těžký úkol.“
 → Ironii a shazování bych možná rozdělila na samostatné kolonky.
 Možná bych také uvažovala o rozdělení ironie na nebezpečnou a bezpečnou. Zdá se mi, že nějakými svými podobami zlidověla na nebezpečný humor.

Kritéria pozorování pro efektivní komunikační dovednosti + reflexe:

- | |
|--|
| 1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...)
<i>„Pošlu po kruhu kamínek, kdo chce, může nám sdělit, jak se cítí.“ → To, že nemusí mluvit všichni, je důležitá věc. Ne každý má vždy potřebu dělit se s ostatními o své pocity.</i> |
| 2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?) |
| 3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)
<i>„Štěpáne, mluví jeden.“</i>
<i>„Dobře.“</i>
<i>„Jde ti to už celkem dobře, ale doma si to ještě zopakuj.“</i>
→ Možná by se dalo polemizovat o funkčnosti podání některých informací. Myslím, že aby byly efektivní, měly by být více promyšlené. |
| 4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...) |
| 5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)
<i>„Za domácí úkol bude druhé cvičení, chcete ho napsat celé nebo jen část?“ → I takový výběr je pro děti důležitý. Slyšela jsem obě verze výběru. Pokud si mohly děti vybrat najednou jim nevadilo, napsat cvičení celé.</i> |

4.4 Absolventka pedagogické fakulty B

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeš. <i>„Včera jsem několikrát opakovala, že se dnes bude psát písemka, takže se nevymlouvej, že jsi o tom nevěděl.“</i> <i>„Kolikrát už jsem vám říkala, že když nebudete sedět rovně, nemůžete napsat cvičení krasopisně.“</i> → <i>U těchto výroků mě napadlo, jestli se někdy učitelé zamýšlejí nad tím, co řeknou, jestli je třeba nenapadne, že přece musí existovat jiný způsob, jak dětem něco sdělit, aby obě strany zůstaly v pohodě.</i>
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přečíst! <i>„Alčo, držíš špatně tužku.“</i> <i>„Ta tabule je smazaná špatně, není na ní nic vidět.“</i> → <i>Kritika je slyšet velmi často, a to možná z toho důvodu, že je neefektivní a musí být opakována stále dokola.</i>
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se.
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka! <i>„Dnes jste byli moc šikovní.“</i> <i>„Ty jsi tak hodná, děkuji.“</i> → <i>Chválit děti smysluplně, to by asi byla kapitola sama pro sebe. Je</i>

<p><i>těžké dát dětem smysluplnou zpětnou vazbu, která je potěší. Šikulka je zkrátka krátká, rychlá, udělá radost, ale výstižná nebude nikdy.</i></p>
<p>8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku!</p> <p><i>„Dášo, uklid’ si už tu svačinu.“</i></p> <p><i>„Vezměte si něco na psaní.“</i></p> <p><i>„Udělejte si dvojice.“</i></p> <p>→ <i>Z velikého zastoupení pokynů a rozkazů mám pocit, jako kdybychom my, učitelé, mysleli, že pokud dětem neustále neříkáme, co mají dělat, tak by to nedělaly. Měli bychom spíše energii věnovat tomu, abychom děti naučili, plnit takové věci samostatně.</i></p>
<p>9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.</p> <p><i>„Jestli kvůli tomu nestihneme cvičení dvě, dostanete ho za domácí úkol.“</i></p>
<p>10) křik</p>
<p>11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.</p> <p><i>„Jak je možné, že Patrik už je skoro hotový a ty jsi stále u druhé věty?“</i></p> <p>→ <i>Co je vlastně smyslem srovnávání? Chceme dítě otrávit nebo motivovat?</i></p>
<p>12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila?</p> <p><i>„Chceš dostat pětku?“</i></p> <p><i>„Vážně si myslíš, že je teď čas na povídání se sousedem?“</i></p> <p>→ <i>Proč užívat řečnické otázky, když na ně vlastně ani nečekáme odpověď?</i></p>
<p>13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.</p>
<p>14) ironie a shazování (To je náš génus! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.</p>

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...)
2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?)
3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)
4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)
5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)

4.5 Učitel D z dlouhodobé praxe

Kritéria pro pozorování neefektivních komunikačních dovedností:

1) výčitky a obviňování (Ty zase, vždycky, nikdy, pořád...! Kdybys aspoň...), např. Vy jste zase nesmazali tabuli!
2) poučování, vysvětlování a moralizování (Měl by sis uvědomit, že...), např. To by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když sis zapomněl pravítko, já jsem věděla, že na něj zapomeneš.
3) kritizování, zaměřování se na chyby (Tohle jsi udělal špatně), např. Ty tak škrábeš, že se to nedá ani přechíst! „Jak můžeš psát, když máš tu tužku tupou jak poleno?“
4) citové vydírání (Já/ někdo kvůli tobě...), např. Tady je zase takový hluk, nemůžete být alespoň chvíli potichu? Zase mě z vás bude bolet hlava.
5) zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...), např. Nelez z toho otevřeného okna, vypadneš a zraníš se. <i>„Už nedělej pitomosti a začni psát.“</i> <i>„Nehraj si s tím závěsem!“</i> → <i>Vždy, když slyším zákazy, hned se mi vybaví pozitivní verze: „Je čas, začít psát.“ „Se závěsem není něco v pořádku?“</i>
6) negativní scénáře (Z tebe jednou vyroste...), např. Vy se to násobení a dělení snad nikdy nenaučíte.
7) nálepkování (On je takový...), např. Katka, to je ale češtinářka!
8) pokyny a rozkazy (Udělej... Okamžitě běž a udělej...!), např. Sundej si ze stolu tu tašku! <i>„Ukaž mi prstem, kde jsme skončili.“</i> <i>„Otočte si papír, který jsem vám rozdál.“</i> <i>„Vezměte si tužku.“</i> <i>„Otočte se a udělejte si dvojice s tím, kdo je za vámi.“</i> <i>„Až dopíšete, tak mi ty lístečky přineste.“</i> → <i>Další myšlenkou, která mě u tohoto případu napadla, a která potvrzuje teorii je: Nejen, že díky pokynům máme pocit, že máme vše pod</i>

<i>kontrolou, ale vytváříme tím u dětí určitou poslušnost a bezstarostnost.</i>
9) vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!), např. Jestli budeš mít zase trojku, budu se o tom muset pobavit s maminkou.
10) křik
11) srovnávání a dávání druhých za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...), např. Vezmi si příklad z Lucky. Takhle má vypadat vzorně vedený sešit.
12) kladení řečnických otázek (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?), např. Chceš, aby se s tebou ta židle převrátila? <i>„Jak můžeš psát, když máš tu tužku tupou jak poleno?“</i> → <i>Při pozorování a zapisování neefektivních výrazů mi došlo, že je to pro mě i cvičením, které jsem absolvovala na kurzu. Jak změnit větu na efektivní verzi. „Písmo je mnohem čitelnější, pokud je tužka ořezaná.“</i>
13) urážky a ponižování (Ty jsi ale...), např. Vy snad nejste normální, chováte se jako byste byli v ZOO.
14) ironie a shazování (To je náš génus! To ses teda vyznamenal!), např. Tak pojď k tabuli, ať se všichni pobavíme.

Kritéria pro pozorování efektivních komunikačních dovedností:

1) popis (Vidím/ slyším/ cítím, že...) <i>„Aneto, penál ti leží pod lavicí.“</i> <i>„Jdeš pět minut po zvonění.“</i> → <i>Hned, jak jsem postřehla podobné výrazy, okamžitě jsem zbystrila a věty zapsala. Je velikou inspirací, slyšet je i z jiných zdrojů.</i>
2) společné vytváření pravidel a zásad (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?) <i>„Co uděláš s tím, že sis zapomněl knížku?“</i> → <i>U takových momentů je důležitá i trpělivost, protože kolikrát děti hned nezareagují a chvíli trvá, než přijde odpověď</i>
3) informace, zpětná vazba (Je potřeba..., Tohle děláme..., Pomůže, když...)

<p>„Pokud chceme číst nahlas a jasně, pomůže, když se postavíme.“</p> <p>„Opakuji, že jsme nyní na straně 54.“</p> <p>„Když hlásí rozhlas, je potřeba se na zprávu soustředit.“</p> <p>„Na přečtení článku si dáme deset minut.“</p> <p>„Je vidět, že doma čteš. Dnes jsi četl velice plynule.“</p> <p>„Za dvě minuty budeme končit.“</p> <p>→ Z této hodiny má pocit, že průběžnými informacemi také předcházíme tomu, že se nemusí tolik užívat pokyny. V tomto případě jich sice pan učitel užíval hojně, ale myslím, že by jich bylo ještě více.</p>
4) vyjádření vlastních pocitů (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)
5) možnost volby (Uděláš to tak... nebo... tak? Můžeš si vybrat.)

4.6 Závěrečná reflexe hodin pozorovaných učitelů

Bylo zajímavé pozorovat samu sebe podle určených kritérií a potom podle stejných kritérií pozorovat druhé. U těchto pěti pozorovaných pedagogů jsem se nesečkala s takovým, který by dbal na způsob, jakým s dětmi mluví. Nikdo z nich se nezabýval tím, zda k dětem přistupuje partnersky, či ne. Nezaměřovali se přímo na to, zda jejich způsob jednání využívá efektivní komunikační dovednosti, nebo ne. Jednali tak, jak jim bylo přirozené. Mohla jsem tedy porovnat způsob jednání, který se zaměřoval na partnerský výchovný přístup a způsob jednání, který se na něj nezaměřoval a vzájemně je porovnat.

U pozorovaných učitelů jsem se setkávala s tím, že neefektivní dovednosti byly mnohem více a rozmanitěji zastoupeny v jejich jednání než dovednosti efektivní. Ty se někdy v projevu ani neobjevily. Při pozorování jsem viděla, že neefektivita může mít různou intenzitu. Někdy jsem se projevů až hrozila a někdy mi nepřišly tak nebezpečné. Jsem ráda, že jsem se i s takovým počtem pěti pozorování setkala s poměrně s rozmanitými způsoby jednání. Rozmanitost vidím v mnoha tvářích, které mocenský výchovný přístup má.

5. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Před začátkem mého výukového týdne jsem si nebyla na 100% jistá, zda pro výzkum postačí tento vytyčený čas a byla jsem připravená na nutnost prodloužení. Už v jeho průběhu se pochyby vytratily, takže výzkum proběhl bez problémů a úspěšně.

Akční výzkum byl účinným nástrojem ke splnění úkolů mé praktické části. Cítím, že rozvoj osobnosti jako pedagoga podporuje už v jeho začátcích při plánování struktury výzkumu. Zjistila jsem, jak pracovat na zkvalitňování mého způsobu jednání s dětmi. Pomocí nástrojů výzkumné části jsem dostala odpověď na to, na jaké úrovni je můj partnerský výchovný přístup. Absolvovaný kurz pomohl lépe převést myšlenky z teorie do praxe a umožnil tak kvalitnější vstup do dalších fází výzkumu. Následující fáze napomohly k růstu partnerského výchovného přístupu pomocí rozvoje efektivních a potlačení neefektivních komunikačních dovedností. Výzkum přinesl potvrzení o tom, jak je důležité praxi reflektovat a sdílet své poznatky s ostatními pedagogy, protože není v naší moci, vše postřehnout a zachytit. V empirické části se ověřil pomocný nástroj pro podporu efektivních komunikačních dovedností, který byl doplněn o další poznatky a může sloužit k dalšímu rozvoji. V praktické části je uvedeno pět hodin z celého týdne, které se přímo soustředily na rozvoj partnerského výchovného přístupu, ale i zbylé hodiny byly vedeny v tomto duchu. Rozdíl spočíval v méně zaměřené přípravě a reflexi. V méně zaměřených hodinách se vyskytovalo méně efektivních komunikačních dovedností, a to zřejmě z důvodu ještě nedostatečného osvojení ale neefektivních dovedností nepřibývalo. Tato část práce také přinesla nové nápady pro další možný výzkum. Je inspirací pro hlubší studium problematiky, pro osobnostní a profesionální rozvoj.

V úvodu praktické části jsem si položila dvě otázky, na které výzkum přinesl odpovědi. Ano, jsem schopna, přistupovat k dětem respektujícím způsobem. Ještě není na vysoké úrovni, ale prochází určitým vývojem a formuje se. A ano, dokážu na základě pozorování sebe sama zdokonalovat svůj respektující způsob jednání. Pozorování sebe sama spolu s reflexí jsou dobrým nástrojem, ale pro větší efektivitu je lepší, podpořit je sdílením s ostatními pedagogy.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se pokusila shromáždit teoretické i praktické poznatky v oblasti komunikace mezi učitelem a žáky. Konkrétně se jednalo o poznatky týkající se partnerského a mocenského výchovného přístupu.

Obsah teoretické části řeší problematiku pomocí odborné literatury, která se o daném tématu poskytuje potřebné informace. Pomohl orientačně shrnout historický postoj k dítěti, jako fakt, který ovlivňuje výchovný přístup. Díky tomu lze na výchovný přístup nahlédnout jako na neustále se měnící skutečnost, kterou je nutné přizpůsobovat době a žádoucím požadavkům. Rozlišily se zde dva základní výchovné přístupy, ze kterých vycházejí způsoby jednání, které jsou ve výchově buď efektivní, nebo neefektivní. Tato efektivita a neefektivita byly dále zpřehledněny a popsány jako komunikační dovednosti, které v následující empirické části posloužily jako kritéria pro pozorování.

Praktická část popisuje výsledky šetření akčního výzkumu, který napomohl ke zjištění povědomí o úrovni partnerského výchovného přístupu pomocí výše zmíněných kritérií pro pozorování efektivních a neefektivních komunikačních dovedností. Obsah akčního výzkumu ověřil modifikaci příprav na hodinu ve prospěch rozvoje partnerského přístupu a účinnost kritérií pro pozorování. Výzkum potvrdil reflexi a sdílení s ostatními pedagogy jako nezbytně důležitou součást zkvalitňování vyučování, učení a profesního rozvoje.

Pevně věřím, že se můj profesní učitelský projev bude ubírat jen tou nejlepší cestou a budu pro své žáky tím nejlepším průvodcem, jakého mohou na své cestě vzděláním dostat. Náplň této víry se vztahuje i k dalším začínajícím i dlouhodobým pedagogům, rodičům a všem vychovatelům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH, 1991.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-406-0
- CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Děti a hranice*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-075-6
- DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie, vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-254-9
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4
- HOLT, J. *Jak se děti učí*. Praha: STROM, 1995. ISBN 80-901662-7-X
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- Kolář, Z., Šikulová, R. *Vyučování jako dialog*.
- KOPŘIVA, J. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3

OREL, M., FACOVÁ, V. a kol. *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2617-5

RASER, J. *Jak vychovávat děti se kterými se dá žít*. Portál, 2000. ISBN 80-7178-459-1

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

INTERNETOVÉ ZDROJE

Nezvalová, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. [online]10. 1. 2013
Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2002

Dostupný z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1. - Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Autor práce	
Název práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne:

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

Podpis žadatele:

**Příloha č. 2 - Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby
závěrečné práce, Evidenční list**

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

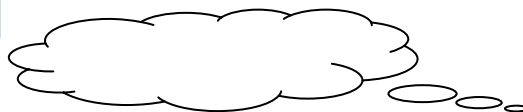
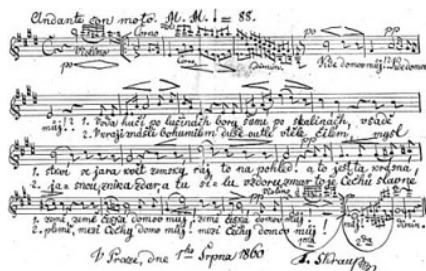
**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

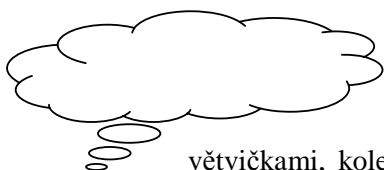
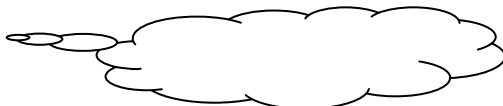
Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Příloha č. 3 – Pracovní list

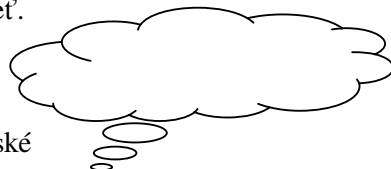


Je tvořen štítem se čtyřmi poli. Jednotlivá pole symbolizují historická území České republiky a to _____, _____ a _____, čtvrté pole pak republiku jako celek. V prvním a čtvrtém poli je vyobrazen historický znak Čech - stříbrný dvouocasý lev na červeném poli. Ve druhém poli je na modrém podkladu umístěna moravská orlice se zlatou korunou. Ve třetím poli se nachází slezská černá orlice. Slouží k označení budov, státních orgánů, úřadů.

Je oficiálním státním symbolem reprezentujícím Českou republiku. Skládá se z horního bílého pruhu a dolního červeného pruhu, do nichž je vsunut modrý klín. Užité barvy jsou národními barvami České republiky. Bílá barva vyjadřuje čistotu, červená krev prolitou za svobodu vlasti a modrá klidnou, bezmračnou oblohu.



Používá se k ověřování mezinárodních smluv a opatruje ji prezident republiky. Je tvořena velkým státním znakem podloženým po stranách lipovými větvičkami, kolem nichž je vepsán nápis "Česká republika". Vychází ze středověké tradice, kdy měl každý panovník svoji vlastní pečeť.



První sloka písně je "Kde domov můj" z původní české divadelní hry Fidlovačka aneb žádný hněv a žádná rvačka. Autorem je Josef Kajetán Tyl, hudbu k ní složil František Škroup. Píseň rychle zlidověla. Lze ji hrát a zpívat při státních svátcích a při jiných příležitostech, např. při zahájení mezinárodních sportovních utkání, při kulturních akcích mezinárodního nebo slavnostního významu apod.

Příloha č. 4 – Pracovní list

NÁVOD NA VÝROBU POUZDRA

[illegible]